Brailovsky, D. y Menchón, A.: *Enseñar Escribiendo Experiencias de escritura en la formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2014.

Capítulo 5

Estrategias de escritura: once propuestas didácticas

Estrategias de escritura en el aula

La idea de un maestro autista, incapaz de compartir sus hallazgos y que se niega a hacerlo, es lógicamente posible pero raya en la contradicción.

George Steiner, *Las lecciones de los maestros*

Las propuestas contenidas en este capítulo surgen de la implementación de una serie de dispositivos de escritura en el aula diseñados de manera tal que, tras emplearse como dispositivos de investigación, pudieran ser transformados en herramientas didácticas. La utilidad de tales dispositivos de escritura reside, no sólo en las conclusiones y conceptualizaciones que nos han permitido desplegar respecto a la experiencia de escribir en la formación superior (tanto por parte de los estudiantes como de los docentes), sino que a su vez constituyen estrategias de gran potencial para propiciar actividades de escritura no necesariamente ligadas a la evaluación en las materias.

Los mismos delinean propuestas de trabajo con los contenidos a través de la escritura, presentando diversos grados de directividad, de extensión y de formato. No pretendemos con ellos brindar recetas que garanticen una práctica de escritura “exitosa”, ya que de lo que se trata en la puesta en práctica de estos dispositivos es de explorar y de extender la potencialidad de la escritura como herramienta no sólo de comunicación sino de reflexión y de aprendizaje, objetivo cuyo cumplimiento deberá ser evaluado en cada caso en función de los contextos de aplicación efectiva.

No obstante, el propósito de este capítulo es el de ofrecer a los docentes y estudiantes interesados en expandir los usos de la escritura en las materias algunas herramientas que han resultado de enorme riqueza a largo de estos tres años de trabajo de campo en espacios de formación superior. Los formatos aquí descriptos tienden a ser flexibles y pueden ser adaptados por los docentes en función de los objetivos de sus materias, y al mismo tiempo admiten la posibilidad de ser ligados a instancias certificantes con criterios de aprobación y de calificación específicos tal como ocurre por ejemplo en el “parcial de dos vueltas”.

Los dispositivos de escritura que aquí presentamos no han sido diseñados de manera aleatoria. La estructura y dinámica interna de la mayoría de ellos responde a necesidades y problemáticas que hemos ido identificando en los modos de escribir de los estudiantes en el nivel superior. Para identificar dichos focos de tensión y de dificultad hemos apelado tanto a los insumos teóricos provistos por la investigación como a nuestra experiencia docente, y al mismo tiempo nos hemos enriquecido de los aportes de múltiples investigaciones en la materia tanto a nivel nacional como internacional (Gareca, Gestal

y Lombardo, 2011; Trigos-Carrillo y Lopera-Moreno, 2010; Uribe-Álvarez, y Camargo-Martínez, 2011; Romero Loaiza, 2011; Ortiz Casallas, 2011; Murillo Fernández, 2010; Mateos Villalón, 2004; Estienne, 2008; Carlino, 2004 y 2005, entre otros).

Los diversos aspectos problemáticos ligados a la escritura en el nivel superior (falta de hábitos de revisión y autocorrección, dificultades a la hora de organizar y jerarquizar la información trabajada, carencia de oportunidades de “escribir para pensar” y no para ser evaluados, tendencia a la literalidad y al copipasteo en las producciones escritas, especulaciones con la extensión, lenguaje muy apegado a la oralidad, entre otros) no involucran solamente a los estudiantes, sino principalmente a los docentes que son quienes poseen la responsabilidad de iniciarlos en las prácticas académicas implicadas en las disciplinas. Los dispositivos pretenden ser disparadores de ideas creativas para aquellos docentes que estén dispuestos a asumir la fabulosa tarea de enseñar y aprender a escribir (porque un docente que escribe, aprende a escribir mientras enseña a escribir) con sus estudiantes en la formación superior.

El lector que haya recorrido las discusiones presentes en este libro reconocerá en los dispositivos que siguen formas de intervención tendientes a operacionalizar aquello que hemos caracterizado como escrituras soberanas, no alienadas, que buscan ampliar y extender el territorio y que dicen más que lo que se espera que sea dicho a través de ellas.

A continuación se presentan los dispositivos, describiendo su dinámica de funcionamiento así como las problemáticas escriturales a las que pretenden dar respuesta. A su vez, se acompañan con una serie de reflexiones sobre los aspectos fuertes de tales actividades de escritura, así como de algunos factores a tener en cuenta relativos a los contextos de uso, que pueden ayudar a los docentes a anticipar y planificar su implementación en el aula. La puesta en práctica de los mismos requiere ser contextualizada en los marcos institucionales en los que cada docente desempeñe sus prácticas teniendo en cuenta cuestiones relativas a los tiempos, a la economía de esfuerzos, a la disponibilidad de recursos, a la cantidad de alumnos con los que se trabaje, entre otros factores en función de los cuales los dispositivos pueden ser reformulados.

Si bien los mismos se enmarcan en la *cultura enseñante-aprendiente*, como aquella que es movilizada por fines exclusivamente pedagógicos ligados a la enseñanza y al aprendizaje, requieren que cada docente decida y determine la inserción de éstos en los requerimientos certificantes propios de toda institución formal. Así, queda abierta la posibilidad de que los docentes determinen la obligatoriedad o la calificación numérica

de las actividades aquí propuestas, no obstante lo cual sugerimos tener en cuenta los factores asociados a dichas instancias, los cuales han sido trabajados en profundidad en los apartados anteriores de este libro.

Los dispositivos son, a saber:

1- Ronda de preguntas o cadáver exquisito de preguntas.
2- Disparadores textuales.
3- Reseñas de clase.
4- Parcial de dos vueltas.
5- Guía de lectura y escritura en base a preguntas.
6- Chat manuscrito en simultáneas.
7- Revista de estudio.
8- Toma de apuntes compartidos.
9- Lectura de estructuras y Texto planificado.
10- Fragmentos bibliográficos.
11- Lectura y escritura compartida con cañón-libro y pizarrón-cuaderno.

Ronda de preguntas o cadáver exquisito de preguntas

Nombre del dispositivo	Ronda de preguntas o cadáver exquisito de preguntas
Objetivo	Ofrecer a los estudiantes un escenario de escritura intensa, muy acotada en la extensión y donde deban ejercitar su capacidad de formular problemas teóricos bajo la forma de *preguntas de indagación*.[1] Ejercitar la corrección cooperativa de preguntas escritas.
Descripción	El mecanismo de esta tarea de escritura demanda la disposición de los participantes en una ronda cerrada. Cada uno, en una hoja en blanco, escribe una pregunta de indagación acerca de la temática que se ha estado discutiendo en la clase. Hecho esto, las hojas giran en el mismo sentido de modo tal que cada uno recibe la pregunta de un compañero para reformularla y/o complejizarla: no para responderla. Esta rotación se repite varias veces para, finalmente, leerse en voz alta todas las preguntas.

[1] Ver cap. 4.

Problemas usuales de las prácticas de escritura a los que se propone dar respuesta	Se ha mostrado que la extensión de los textos es uno de los factores que los estudiantes perciben como fuerte indicador de la dificultad. Proponerles escribir apenas una o dos líneas, entonces, apunta a allanar el camino de la escritura. A la vez, la práctica de la autocorrección y la corrección cooperativa de los textos resulta una técnica cuyo ejercicio contribuye a mejorar en un sentido general las prácticas de escritura. Por último, el planteo de preguntas pone a los estudiantes en contacto con los problemas que subyacen a los contenidos trabajados en clase, permitiendo un acercamiento significativo y no memorístico o mecánico a los mismos.

Sentados en una ronda, los estudiantes y el docente inician, cada uno en una hoja vacía, una escritura breve y concisa: una pregunta reflexiva, de indagación, sobre un tema preacordado. Las hojas que cada estudiante inició irán luego girando en la ronda para que cada participante agregue cambios, mejoras y ajustes a la pregunta que escribió su compañero, y transcriba a continuación su nueva versión de la misma. De este mecanismo de escritura surgen, en cada hoja, una lista de preguntas. El siguiente es un ejemplo posible centrado en la cuestión de "el lugar de la explicación en la clase": la hoja fue iniciada por un estudiante (que escribió la pregunta Nro. 1) y fue pasando de mano en mano para que otros pudieran reformularla, creando nuevas preguntas.

Ejemplo

1. ¿Es importante la explicación en una clase?
2. ¿Qué cualidades de la explicación la convierten en un elemento importante dentro de una clase?
3. Dadas las críticas al modo "explicativo" de las clases ¿Qué elementos de la explicación permitirían aún justificar su importancia?
4. Es sabido que la explicación está hoy mal vista como medio único y "hegemónico" de enseñanza, aunque es también un hecho que predomina como práctica usual en las clases reales. Ahora bien: ¿qué distintos argumentos explican esta dicotomía entre principios y prácticas?
5. ¿Todos los profesores explican para enseñar?
6. ¿En qué medida puede una práctica de enseñanza prescindir de la explicación? ¿Cuáles de sus componentes son "irreemplazables"?

El uso investigativo de este dispositivo ha mostrado algunos usos que pueden contribuir a su aplicación didáctica. Del análisis de las preguntas producidas, se reconocen diferentes estrategias de construcción y reconstrucción de preguntas a partir de otras

preguntas. Tres son las grandes categorías que pueden emplearse para agrupar estas estrategias: la complejización, la reformulación y el desvío.

Complejización

Al partir de una pregunta formulada por un colega, en muchas ocasiones la siguiente pregunta aparece complejizada. En líneas generales, la complejización supone un agregado de elementos a la pregunta anterior: lo complejo difiere de lo "difícil" en que la dificultad se centra en la perspectiva del sujeto (algo puede ser fácil para una persona y difícil para otra) mientras que la complejidad supone el reconocimiento de un universo amplio de dimensiones, variables, perspectivas, etc. a las que no se busca reducir por medio de generalizaciones, sino integrar para una comprensión más profunda y genuina de la realidad (cf. Morin, 2004). Esto a un nivel genérico, claro, pero en el caso particular de la complejidad como criterio de corrección de las preguntas escritas, y basándonos en las evidencias de nuestra investigación, pueden realizarse algunas distinciones más sutiles.

En algunos casos, el añadido de elementos aporta un dato más a la pregunta, ampliando su foco (en el ejemplo anterior sobre la explicación en clase, es el caso de la pregunta Nro. 2). Otras veces, si la pregunta anterior no es plenamente *de indagación*, sino que encubre una afirmación o apunta a un dato fáctico, la complejización consiste en un cambio que modifica el carácter de la pregunta, devolviéndole su impronta problematizadora (en el ejemplo, la pregunta Nro. 6). Otros modos que aparecen de complejizar una pregunta son la puesta en contexto (pregunta Nro. 3) y la detección y explicitación de supuestos (pregunta Nro. 4).
La complejización de una pregunta, como puede verse, pone cara a cara al sujeto con sus saberes y sus vacíos y le impone el desafío de dar algún orden a esa ecuación. En resumen, las principales formas de complejización identificadas son:

→ El añadido de datos a la pregunta.
→ La modificación del carácter de la pregunta (para volverla genuinamente *de indagación*).
→ La puesta en contexto.
→ La detección y explicitación de supuestos.

Reformulación

Las reformulaciones, por otro lado, se constituyen en un terreno lógico superpuesto a veces al de la complejización, aunque no necesariamente: es posible (y frecuente) una reformulación de la escritura sin agregado de nuevos elementos. Este agregado a veces mejora, empeora o no altera la claridad de la pregunta anterior.

La "traducción" de una pregunta de evaluación a una pregunta de indagación es un modo habitual de reformular. Esto sucede con frecuencia ya que un modo de asumir la consigna por parte de los estudiantes – y que expresa el modo en que cierta racionalidad escolar subsume el sentido común - es el de escribir preguntas de tono evaluador, preguntas "de parcial", en lugar de preguntas destinadas a desentrañar el asunto. El siguiente ejemplo lo muestra:

> **Primera pregunta:**
> - ¿Cuáles cree que son los principales rasgos del juego en la educación inicial? Señale al menos tres, teniendo en cuenta lo que dice XX.
> **Reformulación:**
> - ¿Qué rasgos asume el juego en la educación infantil? ¿Cómo pueden interpretarse estos rasgos a la luz de las ideas de XX sobre el juego?

La segunda pregunta bien podría formar parte de una evaluación, claro. Pero el espíritu de la primera, evidentemente evaluativo y examinador, deja lugar en la reformulación a una actitud más amplia de curiosidad e indagación.

Otros modos eficaces de reformulación han sido la *ampliación* de una pregunta en dos preguntas separadas o en una secuencia de argumentos, las repreguntas sobre hipótesis o *supuestos de respuesta* ("y si así fuera…/ y en tal caso…") o la reformulación de una pregunta agregándole una *afirmación previa* que le da un contexto. En estos casos, el carácter indagatorio de la pregunta se mantuvo y, además de reformularse, se complejizó. Veamos algunos ejemplos en los que se observan los tres procedimientos.

1 - ¿Es la escritura un acto de libertad?	
2 - ¿Permite la escritura algún tipo de realización utópica? ¿Es la escritura, por ejemplo, un acto de libertad?	ampliación
3 - Si, como afirma Barthes, la lengua constituye una especie de naturaleza, de horizonte dado que impone límites ¿en qué medida la escritura puede ser un acto de libertad?	afirmación previa

4 - ¿Existe entre el lenguaje y el estilo una grieta que permite descubrir la libertad del escritor? Y en tal caso: ¿cuáles son las herramientas de estilo con que el escritor cuenta para renombrar el mundo sobre el que escribe? Supuesto de respuesta

Otras intervenciones menos frecuentes pero reconocibles como constantes fueron la pregunta que busca "despejar" un juego de palabras. Respecto de estos juegos de palabras a ser despejados pueden citarse dos ejemplos. Un alumno escribió: "*Enseñar o qué enseñar… ¿esa es la cuestión?*". Otro: "*¿Qué pasa cuando la pedagogía se despedagogiza?*". En ambos casos la búsqueda creativa de interrogantes llevó a los escritores a amalgamar su pregunta con juegos del lenguaje que, sin embargo, no resultaron eficaces para definir una buena pregunta de indagación. Las ulteriores intervenciones de los compañeros fueron acercándolas a ese objetivo. Reformuladas, quedaron del siguiente modo: "*¿En qué medida los contenidos que enseñamos definen nuestro estilo de enseñanza?*" y "*¿Cuál es la identidad disciplinar de la pedagogía? ¿Cómo conservar esa identidad frente a su carácter interdisciplinario?*"

Desvío

Hay, claro, muchas preguntas cuya respuesta es obvia, preguntas absurdas o incoherentes, otras claramente retóricas, y las que se dirigen puntualmente a hechos o referencias específicas. Todo esto aparecerá con frecuencia al proponer esta consigna de trabajo; avanzar sobre las correcciones y reformulaciones es, justamente, un modo de ayudar a los estudiantes a reconocer y ampliar sus recursos de escritura y de pensamiento. Dentro de estos desvíos del carácter indagatorio de las preguntas, nos interesa analizar el efecto que produce la situación "escolar" en la disposición de los estudiantes a preguntar, como se ha anticipado en la referencia a las preguntas que asumen un tono evaluativo. Un ejemplo interesante es la pregunta que formuló una alumna de la carrera de formación docente a partir de una discusión sobre las relaciones entre *juego* y *conocimiento*. El dispositivo de escritura que se empleó en esa experiencia consistía también en la reformulación sucesiva de una misma pregunta, a manos de distintos estudiantes, y la pregunta que la alumna escribió fue la siguiente: "*¿Puede servir el juego para enseñar los saberes previos a los alumnos?*".

La pregunta es obviamente absurda, ya que los saberes son definidos como “previos” cuando ya forman parte del bagaje cognitivo del alumno, y por consiguiente no tiene sentido formular su enseñanza, por el medio que sea. Al observarse esto en la puesta en común, la alumna entre risas se extraña de haber escrito eso. Pero ¿qué mecanismo hizo que la formalidad de la consigna - que necesariamente abre un espacio de escritura “impostado” porque exige asumir un lugar que para un estudiante que acaba de ingresar a la carrera está aún en construcción - produjera el efecto de suspender el sentido común? La respuesta, creemos, puede hallarse en el interjuego de sentidos que surge de la curiosidad que guía y el ambiente formal de la clase que exige el ejercicio de una gestualidad académica cuya interpretación (en el sentido más teatral del término) demanda un largo proceso de aprendizaje.

Las categorías propuestas son apenas un modo posible de abordar el corpus de textos producidos por los estudiantes ante la consigna de preguntar y repreguntar. Quedan muchas cuestiones abiertas. Si toda pregunta afirma algo al preguntar, si siempre hay supuestos implícitos en la pregunta ¿qué cualidad de estos supuestos hace de la pregunta una pregunta de indagación? ¿Ser discutibles? ¿Ser originales, o disruptivos?

Hay preguntas cuyos comienzos anticipan afirmaciones encubiertas (“¿Será que…”, “¿Y si…?”, “¿Acaso…?”, etc.) y otras que parecen imponer limitaciones a la posibilidad de la pregunta de teorizar (“¿Está bien o está mal…?”, “¿Es importante que…?”), y también aparecen otras cuyos términos iniciales anticipan un carácter indagatorio más profundo: “¿Cómo se explica tal aparente paradoja?”, “¿En que sentido…?”, “¿Por qué se cree que…?”, “¿Por qué se afirma que…?”. Estas observaciones sugieren que las estructuras de inicio de las preguntas constituyen, además, una pista sobre el modo de enseñarlas y ejercitarlas, si son utilizadas en consignas como disparadores textuales.

Disparadores textuales

Nombre del dispositivo	Disparadores textuales
Objetivo	Ofrecer a los estudiantes un punto de partida amplio y versátil, pero amoldado a las reglas usuales de los textos académicos, para comenzar a escribir. Superar el “pánico a la hoja en blanco”. Brindar ayuda para la escritura en grupo.
Descripción	Un esquema presentado en un documento que contiene la forma general del texto (bajo la

	estructura de subtítulos) y algunos comienzos de frases, indicaciones o sugerencias para organizar la tarea de confección del párrafo.
Problemas usuales de las prácticas de escritura a los que se propone dar respuesta	Partiendo de la idea de que *se aprende haciendo*, este dispositivo invita a los estudiantes a iniciar su escritura sobre una geografía textual previamente trazada, aunque de un modo provisorio y general. En lugar de comunicar la estructura esperada del trabajo escrito, los disparadores textuales dan ese "empujón" que muchas veces aparece como el catalizador para comenzar a escribir. Las estructuras que se emplean en la escritura académica son muchas, pero no infinitas, y disponer de algunos ejemplos como punto de partida ayuda a los estudiantes a familiarizarse con su uso.

El dominio del lenguaje académico que se utiliza en papers, tesis y comunicaciones científicas es una competencia compleja que involucra diversas dimensiones. Esta complejidad, como lo muestra la investigación reciente en materia de alfabetización académica, explica en parte las grandes dificultades que suscita su enseñanza en el contexto de la formación universitaria. El uso de disparadores textuales constituye una estrategia destinada a fortalecer las prácticas de enseñanza de estas competencias. Es posible describir – como enseguida lo haremos - por enumeración y sin pretensiones de exhaustividad, unos cuantos ejemplos de ese conjunto (amplísimo, pero no infinito) de expresiones usuales asociadas a procedimientos argumentativos tales como el comentario, la discusión, la comparación de puntos de vista, el reconocimiento de un marco histórico, la adopción de un enfoque de análisis, la enumeración de elementos subyacentes, etc.

Ofrecer disparadores textuales a los estudiantes es un modo práctico de enseñarles a pensar. Consideremos un caso en que se diera la consigna de escribir una monografía sobre "el enfoque de competencias". Se pide entonces a los alumnos que completen las partes faltantes en la siguiente afirmación, y la incluyan en la introducción de su texto:

> *Tres componentes definen genéricamente este enfoque… En primer lugar… En segundo lugar… Finalmente…*

Los estudiantes podrán luego descubrir que el enfoque de competencias está atravesado no por tres, sino por dos, cuatro o cinco componentes esenciales, y entonces modificarán el disparador textual para poder decir lo que necesitan decir. La función del disparador

textual no es encorsetar el discurso de los estudiantes cuando éste es fluido y dinámico, sino invitarlo a ampliarse, ordenarse y crecer en los casos en que aparece escueto, incompleto, desordenado o incapaz de jerarquizar adecuadamente su contenido. Por ese motivo, se trata de un recurso que debe ser siempre ofrecido como una alternativa amplia y opcional, y que resultará más eficaz en poblaciones de estudiantes que presenten más dificultades para la escritura.

En un seminario sobre investigación educativa se pide a los estudiantes que elaboren en grupos un informe con la estructura de una ponencia: introducción, método, resultados y discusión. Se les ofrece entonces un documento que presenta ya esa forma destacada en los subtítulos, y ofrece algunos disparadores textuales e indicaciones dentro de cada apartado:

- INFORME DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA -

Integrantes del equipo:
…

Resumen

<AFIRMACIÓN GENÉRICA SOBRE LA TEMÁTICA INVESTIGADA>
<OBJETIVO DEL TRABAJO>
<BREVÍSIMA REFERENCIA AL MÉTODO>
<BREVÍSIMA ANTCIPACIÓN DE LOS RESULTADOS>

Introducción

Nuestra indagación se propuso… (objetivo)

Este propósito apunta a (…) (justificación)

< AQUÍ SE PUEDE INTRODUCIR ALGUNA REFERENCIA PERTINENTE A LA TEORÍA QUE CONSULTAMOS Y SOBRE LA QUE HICIMOS FICHAS BIBLIOGRÁFICAS, PERO SÓLO SI SE USA PARA ENRIQUECER LA PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA>

Como enseguida se verá, la cuestión de (…) se relaciona con (…) porque (…)

Abordar el problema de (…) implica tener en cuenta (…)

Método

Metodológicamente, optamos por (…) Nuestro procedimiento consistió en (…)

Estas decisiones metodológicas se fundan en que (…)

Otra alternativa contemplada fue la de (…) aunque se descartó porque (…)

El uso de (…) (entrevistas / encuestas / análisis de datos) es útil para (…) porque permite (…).

Resultados

Los resultados de (las encuestas /entrevistas / del análisis de los datos) muestran que (…)

< AQUÍ SE PUEDE INCLUIR LOS CUADROS, GRÁFICOS, TABLAS, ETC. CON LOS DATOS OBTENIDOS>

Se observa que (...) <AQUÍ SE DESCRIBEN TENDENCIAS, RESPUESTAS QUE SE REITERAN, REGULARIDADES OBSERVADAS, AUSENCIAS SIGNIFICATIVAS...>

Discusión

Los datos sugieren que (...)

<AQUÍ TAMBIÉN SE PUEDE (ESPECIALMENTE SI NO SE HIZO ANTES) INTRODUCIR ALGUNA REFERENCIA PERTINENTE A LA TEORÍA QUE CONSULTAMOS Y SOBRE LA QUE HICIMOS FICHAS BIBLIOGRÁFICAS, PARA ENRIQUECER EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS>

Entre las preguntas que quedan abiertas, puede destacarse (...)

Bibliografía citada y de referencia

(...)

El ejemplo muestra cómo podría ofrecerse una consigna con una alta dosis de ayuda para su concreción. Una crítica que podría dirigirse a este recurso es que allana el camino de la construcción del texto, impidiendo que los estudiantes lo hagan desde el principio por sí mismos. Sin embargo, si acordamos con Carlino en que las competencias de escritura no deberían darse por sentadas y exigirse sin ser enseñadas, sino que deberían formar parte del curriculum de todas las asignaturas (Carlino, 2005), debe reconocerse que este “allanar el camino” puede ser también una oportunidad para aprender haciendo, para experimentar las ventajas de una construcción planificada del texto y para entregar, de una manera más amplia y dinámica que la mera comunicación verbal, herramientas lógicas y lingüísticas que resultan imprescindibles para confeccionar un texto académico. Los disparadores textuales se proponen ser un recurso entre muchos para abrir el juego a modos diversos de favorecer experiencias de escritura. Este recurso no pretende constituir en sí mismo un método ni avalar concepciones únicas acerca de los procesos de apropiación de la lengua escrita, sino dar lugar a una forma - entre tantas posibles – de abordar la escritura de un texto académico.

Aunque muchas de las causas del “pánico ante la hoja en blanco” al que suelen hacer referencia los nóveles escritores no pueden revertirse con fórmulas ni ejercicios, existe una parte del saber escribir que sí guarda relación con la disponibilidad de ciertos recursos específicos. Es a ése aspecto que este recurso se dirige, sin dejar de recordar que un buen texto surge de mucho más que el manejo de estos recursos: hace falta una buena idea, buen manejo de los conceptos, vocabulario, estilo.

Otro punto relevante a destacar en el uso de este dispositivo es el modo en que puede favorecer un trabajo ordenado de escritura grupal. Hemos presentado ya un esquema general de las etapas del trabajo de escritura en grupos como una tarea que involucra procesos de planificación, confección y correcciones del texto. En ese sentido, si los estudiantes disponen de esta herramienta durante su reunión grupal de trabajo, puede resultar útil para acordar qué cosas deberían decirse y en qué términos (planificación), para distribuir tareas de redacción (confección) y para utilizar también como parámetro de valoración de los textos producidos (correcciones). El proceso al que más contribuye, claramente, es el de confección del texto, pues provee indicios acerca de modos posibles de iniciar las frases y permite así expresar las ideas discutidas en el grupo y leídas en los textos de referencia de un modo menos trabajoso. La visión del texto como un árido desierto que debe ser conquistado y poblado puede ser revertida por medio de estos facilitadores que operarían para los estudiantes como puertas de acceso a la autoría.

Las estructuras que pueden hallarse en estas fórmulas de escritura no suplen al contenido. Se parece al usual “esqueleto” que muchos profesores ofrecen a sus estudiantes para que se orienten en el armado de una monografía. Los disparadores textuales dialogan fluidamente con esa descripción de las secciones de un texto pensada como ayuda para su confección. Procuran, sin embargo, ubicarse en un terreno más próximo a la propia actividad de escritura del alumno. En el mejor de los casos, le ayudan a tomar forma. En el peor, podrían forzar o torcer su sentido, pues una parte importante del acto de expresar una idea consiste también en la elección de un terreno lógico y hasta fonético, además de sintáctico. En cualquier caso, y con las prevenciones ofrecidas, los ejes organizadores de las expresiones que se listan a continuación son algunos de los procedimientos usuales en un texto académico, y pueden por ello facilitar en algún sentido la familiarización del escritor en formación con los mismos. Serán presentados en un orden similar al que suelen mostrar al aparecer en un documento académico:

- La anticipación como **presentación de un contexto** que encuadra y justifica (desde un marco histórico, geográfico o discursivo o bien desde una amplia referencia al estado de la cuestión).
- La **anticipación de la estructura del texto**.
- La **presentación de una idea de un autor** referido.
- La **presentación de una idea como propia**.

- El **análisis de una afirmación** realizada (sus cualidades, implicancias, alcances, limitaciones, condiciones o puesta en contexto).
- El **análisis de objeciones posibles** para añadir fortaleza al argumento.
- El **análisis clasificatorio** de las partes que componen un todo bajo la habitual forma de la enumeración.
- La **intertextualidad**, como referencia a ideas ya expuestas o por decirse.
- La presentación de **conclusiones**.

Veamos entonces algunos ejemplos de distintos disparadores textuales que podrían formar parte de esta guía de ayuda para la confección de un texto escrito.

Anticipación como presentación de un contexto que encuadra y justifica

a) desde un marco histórico o geográfico

En los últimos años…
En las últimas décadas…
Desde fines del siglo XX…
En la mayor parte de los países latinoamericanos…
En el contexto regional…

b) desde un marco discursivo

Por lo general, cuando se afirma que…
Los debates en torno a la cuestión de… han tendido a…
Muchos problemas que los análisis previos habían caracterizado como N, pueden enfocarse, en realidad como…
Aún cuando no existe un acuerdo acerca de… parece claro que…

c) desde una amplia referencia al estado de la cuestión

Un repaso de la cuestión indica que…
La bibliografía consultada sugiere que…
Ya desde los inicios de esta disciplina se sostuvo la relevancia de…

Anticipación de la estructura

En los siguientes apartados, se presentará…
Este informe constará de X partes. En primer lugar…. En segundo lugar… etc.
Para lograr dicho objetivo, deberemos repasar, en primer lugar…
Así, en las páginas sucesivas abordaremos…

Presentación de una idea de un autor referido

Pérez (2007) sostiene que…
En la perspectiva de Pérez (2007) la cuestión aparece formulada como…
La cuestión del lenguaje académico y su complejidad, desde cierta perspectiva, “explica en parte las grandes dificultades que suscita su enseñanza en el contexto de la formación universitaria” (Pérez, 2010:1)…
Asimismo, los trabajos de Pérez muestran que… (Ibíd.)

Presentación de una idea como propia

Se sostendrá aquí que…
Intentaremos fundamentar la idea de que…
Desde nuestra perspectiva…
Puede afirmarse que…
Trabajaremos sobre la hipótesis de que…
El argumento central que se sostendrá aquí es…
Dada la necesidad de fundamentar el carácter J de N, proponemos…

Análisis de una afirmación realizada (sus cualidades, implicancias, alcances, limitaciones, condiciones o puesta en contexto)

Referirnos a […] demanda especificar el sentido de dicho término: entenderemos por […] todo aquello que…
Entre los factores que contribuyen a delimitar este problema pueden destacarse…
Aunque parezca novedoso, este fenómeno registra varios antecedentes históricos…
Puede reconocerse en estas ideas la influencia de…
Desde el conjunto de supuestos que se ponen así en evidencia, entonces, puede reconocerse que…
El estudio de N desde la perspectiva J demanda asumir varios supuestos acerca de…

Análisis de objeciones posibles para añadir fortaleza al argumento

El principal obstáculo que presenta esta perspectiva es que… Tiene, sin embargo, la ventaja de…
Podría criticarse a esta idea el hecho de que… En ese sentido, cabe destacar…
Podría objetarse acerca de esta idea que… Desde nuestra perspectiva, esta objeción es…
Las principales críticas a esta postura se centran en… Por ese motivo, al afirmar que… debe tenerse en cuenta que…

Análisis clasificatorio de las partes que componen un todo

Esta coyuntura se vio reforzada por varios factores… Por un lado… Una segunda cuestión… Adicionalmente… Por último…
Vale la pena preguntarnos por un aspecto de este asunto, cuya relevancia…
Tres componentes definen genéricamente este enfoque… En primer lugar… En segundo lugar… Finalmente…
Pueden reconocerse varias corrientes al interior de N. Por una parte, aquellos que se inclinan a reconocer la relevancia de S. Desde esta perspectiva, suele destacarse… Por otro lado, algunos estudios surgidos en el contexto de P. formulan la idea de… Adicionalmente, una tercera vertiente de estudios se asocian a…

Referencia a ideas ya expuestas o por decirse

Como luego se verá…
Como se había anticipado en un apartado anterior…
Como se ha venido sugiriendo…
Aunque más adelante se ahondará en esta cuestión, diremos por ahora que…
Como hemos dicho al comienzo…
Aunque ampliaremos esta idea en una sección posterior, digamos por ahora que…

Presentación de conclusiones

Entre los puntos destacados que hemos repasado, se destacan…
Puede concluirse, a partir del recorrido que hemos hecho, que…
El conjunto de argumentos que hemos expuesto pueden fundar, finalmente, la afirmación de…

Reseñas de clase

Nombre del dispositivo	Reseñas de clase
Objetivo	Poner a los estudiantes en la novedosa situación de tener que escribir para otros destinatarios aparte del docente: sus propios compañeros. Propiciar la vuelta sobre la propia experiencia con una mirada analítica que pueda retomar y jerarquizar por escrito los elementos más significativos de la clase. Dar pistas al docente sobre cómo están siendo interpretados los contenidos.
Descripción	Una vez en el cuatrimestre cada estudiante escribe una síntesis de la clase para socializar con el docente y con el resto del curso, incorporando los aspectos más destacables de la misma. El texto es posteriormente analizado, revisado y completado por el docente y el grupo de estudiantes. Como en general la cantidad de alumnos iguala o supera la cantidad de clases, se realizará una reseña de cada clase del curso.
Problemas usuales de las prácticas de escritura a los que se propone dar respuesta	Los estudiantes siempre escriben para el docente, pocas veces cuentan con otro lector, ni tampoco suelen leer las producciones de sus compañeros. Pocas veces existen criterios comunes de jerarquización de la información trabajada en las clases, la que queda librada a la toma de apuntes solitaria de cada alumno. No hay o son pocos los espacios formalizados donde los estudiantes puedan expresar sus impresiones sobre las clases (observaciones, sensaciones, críticas, sugerencias) al docente.

Un dispositivo susceptible de ser puesto en práctica a lo largo de todas las clases de una cursada de cualquier asignatura, por su formato breve y su registro de crónica diaria, es la *reseña de clase*. La misma consiste en un texto (cuya extensión y formato puede variar) en el cual los estudiantes retoman por escrito los conceptos trabajados en la clase anterior y realizan una síntesis siguiendo algún hilo conductor que sirva de guía para jerarquizar los elementos. El modo más frecuente de implementar dicho dispositivo consiste en que, una vez en el cuatrimestre y en una fecha elegida con antelación, cada estudiante (dependiendo del número de estudiantes del curso, es posible que algunos estudiantes no lleguen a asumir dicha tarea o la realicen en parejas) escribe una reseña de la clase para socializar posteriormente con el resto de sus compañeros y con el docente del curso. La consigna de producción puede oscilar entre una pauta abierta de "elaboración rotativa de una síntesis de clase" (Carlino, 2005) incorporando los elementos más destacables de la misma (conceptos, bibliografía, actividades,

discusiones o debates) hasta consignas más cerradas, con pautas establecidas, tales como las que aparecen en la estructura que se sugiere a continuación:

1) un relato de lo que sucedió en la clase;
2) mención de la bibliografía de referencia de la clase (la imprescindible y la ampliatoria);
3) una impresión personal;
4) una crítica constructiva o sugerencia.

Una vez escrita la reseña, el profesor realiza su correspondiente lectura y devolución, que será puesta en circulación por medio de diversas vías tales como correo electrónico, blog de la materia o incluso, tal como lo sugiere Carlino (Ibíd.) puede dedicarse un espacio de cada una de las clases a realizar una revisión grupal del texto elaborado sobre la clase anterior. Esto podrá ayudar a señalar aspectos a revisar y cotejar que los principales elementos de la clase hayan sido incorporados y que se haya procedido a una adecuada jerarquización de los conceptos.

Sea cual fuere la forma en que la reseña llega a sus lectores, un aspecto fundamental que debe darse en la misma es que todo el curso participe en la revisión, la modificación y la reelaboración del escrito. Así el texto final se convierte en producto de la corroboración colectiva que permite realizar una reflexión sobre los momentos vividos y los temas trabajados en la situación de clase. En este sentido, uno de los aspectos destacables de este dispositivo es que los estudiantes escriben para destinatarios reales y que, a diferencia del docente, presentan para ellos la condición de “pares”, ubicados en una situación de poder más horizontal. Se ha destacado anteriormente que los estudiantes suelen escribir para un único lector, el docente, que se erige en el imaginario grupal como un juez que mide y castiga, cuya mirada pareciera estar más centrada en los aspectos débiles de la escritura que en la posibilidad de aprendizaje a partir de los errores cometidos. En este caso, por el contrario, se produce un doble viraje en el acto de escribir: no sólo se escribe también para los propios pares, sino que a su vez, el docente se corre del lugar del “corregidor” (*lector-juez*) ubicándose en una posición de lector atento, crítico pero constructivo (*lector-crítico*), que cuenta además con un grupo que puede completar sus devoluciones y matizarlas con criterios intersubjetivos de análisis y evaluación. Es, diríamos, una ocasión para el ejercicio de una escritura que “conquista” y “extiende el territorio” a un público más amplio que el habitual en la escritura universitaria. A diferencia de una situación de examen, los errores o imprecisiones que se ponen en evidencia a partir de las reseñas no redundan en aplazos

sino en profundizaciones, aclaraciones, debates y nuevos esfuerzos de enseñanza por parte del docente.

Se ha sostenido que hay varias formas de efectuar la puesta en común de la reseña producida. Una de ellas es dedicar un espacio de la clase a la lectura del escrito, a su posterior análisis por parte del docente y a una ulterior discusión colectiva sobre posibles agregados y reformulaciones. Carlino sugiere que luego de las primeras clases las reseñas sean leídas por los alumnos de manera domiciliaria y que el tiempo de clase dedicado al dispositivo se utilice exclusivamente para poner en común aportes, sugerencias, observaciones (ob.cit.:38). Dos aspectos temporales destacables, que la autora caracteriza como “dilemas” (Ibíd.), se ponen en juego en esta modalidad. Uno de ellos consiste en que la cantidad de tiempo que implica esta labor grupal conlleva dejar de avanzar con nuevos objetivos y contenidos presentes en el programa. El otro aspecto temporal se vincula con el plus que el docente debe disponer y dedicar a la actividad de elaborar la primera reseña “modelo” para compartir con sus estudiantes.

Al respecto, ciertas reformulaciones del dispositivo permitirían resolver o desarticular los dilemas planteados. En primer lugar, y en cuanto al primer escollo temporal, se presentan dos alternativas: una es la de realizar la reseña por medio de un foro virtual, recurso que no implica tomar el tiempo de la misma clase. De entre los múltiples soportes de las reseñas (reseñas escritas a mano, fotocopiadas y repartidas, reseñas en cuadernos, reseñas que se hacen circular por mail, reseñas realizadas en foros), las reseñas online tienen la ventaja de que se hacen públicas enseguida y el profesor puede responderlas por escrito y los estudiantes acceder a leerlas en sus casas, sin tomar tiempo de la clase para su análisis colectivo. El cuaderno o la reseña escrita a mano genera una lectura al comienzo de la clase siguiente, pero esa lectura se puede parecer a “dar la clase de nuevo”, lo que, como ya se mencionó anteriormente, podría resultar tedioso o dar la sensación de “pérdida de tiempo” para algunos estudiantes e incluso para algunos docentes.

Otra opción consiste en capitalizar las reseñas para incorporar nuevos contenidos, tendiendo puentes entre los temas trabajados y los temas a ser presentados. Si bien ese tiempo se “quita” a otros contenidos, puede ser una situación pedagógicamente estratégica para dar cuenta del modo en que los conceptos se articulan en el programa propuesto por el docente.

El segundo dilema planteado por Carlino nos remite directamente a la economía de recursos del docente, por el plus de tiempo que la implementación del dispositivo

requiere. Aún así consideramos que dicho plus se ve compensado por el potencial pedagógico que el ejercicio conlleva. El caso en que el docente muestra y comparte su escritura (al ofrecer una primera reseña ejemplar) es valorado y permite desandar aquel desequilibrio entre palabra y escritura al que nos referimos en un apartado anterior. Sabemos que para muchos docentes mostrar sus propios procesos de escritura, corrección y reelaboración de textos escritos puede resultar una situación de exposición algo incómoda. Sin embargo, entendemos con Carlino que el docente no sólo tiene la función de compartir con sus estudiantes aquello que conoce, sino también (y quizás fundamentalmente) las técnicas y procedimientos con los que ha obtenido ese saber que transmite. No obstante, en los casos en que esto no sea factible por el tiempo que la tarea implica, es posible implementar el dispositivo en cuestión sin que sea el docente el que tenga que presentar el texto modelo, sino apelando a consignas precisas sobre la elaboración del mismo, tal como las que se plantearon más arriba. Las mismas aportan a la economía de esfuerzos del docente y al mismo tiempo orientan a los estudiantes en la elaboración de las primeras reseñas de una manera clara, aunque como toda consigna, abierta a ciertas resignificaciones.

Es interesante notar las formas diversas en que dichas consignas pueden ser reapropiadas por los estudiantes. Suele ocurrir que la mayoría de las reseñas se centran en aspectos conceptuales. Principalmente si la consigna de elaboración es abierta, los textos de las reseñas tienden a ser "crónicas" de la clase, registros de contenidos, y son encarados por los estudiantes en forma de relatos:

> "En la clase de hoy trabajamos con el texto de FELDMAN, Daniel: Ayudar a enseñar, Buenos Aires: AIQUE, 1999 (CAP. 1 Y 2) el cual el profesor nos dejó para que empecemos a meternos más en los contenidos de la materia. Con el texto, comenzamos a "desmenuzar" y comenzar a entender que significa Didáctica, y para eso también…"
>
> "La clase de hoy comenzó con dos breves clases dadas por Paz (música y pentagrama) y por Tamara (baile – contemporáneo, clásico y jazz). Les dejo algunas cosas que ellas dijeron…".
>
> "Hoy empezamos hablando de cómo nos tratan las materias. Una alumna comentó "mucho para leer", y el profesor aportó: "Es cuestión de verle la utilidad". Me pareció un buen aporte (gracias). Comenzamos analizando el texto de Fenstermacher…".
>
> "La primer parte de la clase constó de cómo se realiza una investigación, en donde se utilizó la tesis para llevar a cabo la misma. Surgió el concepto de aprendizaje significativo, que es un tema que se habla en todos lados, en todos los niveles educativos, muy utilizado en el vocabulario docente…" (Fragmentos de diversas reseñas de clase elaboradas por estudiantes).

Sin embargo, se ha notado en ciertas oportunidades que las reseñas presentan otras modalidades que pueden funcionar a modo de "termómetro" sobre el clima grupal, muy útil a la hora de evaluar el proceso pedagógico, los vínculos y los estados anímicos colectivos en relación a las materias. Finalizado el curso, de hecho, tanto docente como estudiantes pueden releer una suerte de "novela" o bitácora de la materia en la voz de los propios protagonistas: los alumnos. A continuación, fragmentos de reseñas realizadas en un curso de Epistemología de las Ciencias Sociales que ilustran este último caso:

> "Al inicio de la clase todo parece ser ruido y caos. Y me interroga el saber qué es lo que genera tanto desacomodamiento en la clase, ¿qué nos interpela? ¿Se está jugando algo de lo nuevo y, en la lucha por integrarse a lo viejo, descoloca porque hace temblar nuestras estructuras?"

(...)

> "En este encuentro, se trataron diversas cosas entre las cuales comenzamos, por compartir nuestras experiencias, expectativas pre y pos parcial domiciliario, lo qué nos representó atravesar está tarea encomendada al grupo. Se habló sobre el tema límite, en cuanto a la extensión del parcial, y lo retomo porque me resulta significativo ya que es algo que viene circulando en el discurso grupal. El tema límites, ahora referido a ésta cuestión a la extensión del trabajo; a algunos les resultó bien, se pudieron ajustar, a otros les faltaba más espacio para la construcción teórica y se quedaron muy acotados, ya que se limitaron a respetar la consigna; y finalmente, a otros integrantes, les fue demasiado largo. A mí me resuena, ya que lo traslado a todo lo que nos pasa como grupo, lo que vengo viendo que nos acontece en todas las clases. Es decir, que el tema de delimitar de dónde poner el corte y de definir ciertas cuestiones: ya sea desde el tema del espacio del aula, como primer observable y pasando al segundo por la extensión de las exposiciones, hasta el debate mismo, como se van imponiendo los roles de unos frente a otros; esto inmerso, entre otras cosas que también se dieron hoy en esta clase. Si bien debo justamente "limitarme" a hablar de este encuentro, no quería dejar de exponer, este cruce observado, fue una sensación que tuve. Que nos cuesta mucho circunscribirnos. (Fragmento de reseñas elaboradas por estudiantes)"

En las reseñas presentadas, salen a luz aspectos grupales, más ligados al currículum oculto que a los conceptos trabajados explícitamente en clase, que permiten al docente que las lee reconocer las actitudes de entrega y de resistencia de los estudiantes respecto a la materia, sus miedos, ansiedades, los interrogantes que se van abriendo, el modo en que asimilan lo trabajado con lo vivenciado durante la cursada. Tales elementos que hacen a la micropolítica del aula y a la circulación de los afectos en la clase, resultan frecuentemente difíciles de captar a simple vista y es ésta una manera interesante de ponerlos en juego para su problematización y análisis. Por supuesto, estos aspectos sólo pueden emerger a la superficie en las reseñas si el docente habilita un

clima de confianza y *comodidad afectiva* (Menchón y otros, 2008) que invite a los alumnos a expresar abiertamente sus impresiones.
Un efecto perverso de esta potencia de las reseñas sería que los docentes las utilizaran para “controlar” o “fiscalizar” la actitud de los estudiantes frente a la materia, aplicando sanciones y no recibiendo de manera abierta las observaciones de los mismos frente a las clases. En esta misma línea, podemos mencionar un caso en el que los titulares de cátedra utilizaban las reseñas para controlar lo que hacían sus docentes ayudantes en las clases, lo que las convertía en dispositivos ocasionales de vigilancia y fiscalización.

No obstante la diversidad de aspectos favorables al aprendizaje que presentan las reseñas, se ha podido identificar un efecto eventualmente negativo que es necesario trabajar en clase con los estudiantes antes de implementar el dispositivo. Se trata del hecho frecuente de que los alumnos utilizan el conjunto de reseñas para estudiar la materia, llegando así a reemplazar la bibliografía propuesta por la cátedra, lo que se vuelve pernicioso aún cuando la reseña haya sido leída y comentada por el docente. En este sentido, es preciso destacar que las reseñas *no son* la bibliografía, no son textos expertos y los comentarios del profesor no los convierten en tales. Los textos así producidos conforman una guía útil y orientadora a la hora de seleccionar y jerarquizar la información a ser estudiada pero de ninguna manera pueden reemplazar el trabajo con las fuentes bibliográficas, aunque las describan y comenten.

Parcial de dos vueltas

Nombre del dispositivo	Parcial de dos vueltas
Objetivo	Facilitar y promover en los estudiantes una escritura *riesgosa*, donde el *error* se asume como posibilidad de ampliación de un escrito y no como condena. Estimular el hábito de revisión y corrección de los propios textos. Facilitar, a través de la escritura del docente, criterios de lectura crítica, de revisión y de autocorrección de la producción escrita.
Descripción	Se toma un parcial a libro cerrado o abierto. A los textos de los estudiantes se responde con algunas preguntas u observaciones específicas sobre aspectos débiles y demandantes de reformulación. Los estudiantes se llevan estas

	preguntas y observaciones y reelaboran su texto a partir de ellas. Unos días más tarde, entregan una segunda versión que es la que será calificada.
Problemas usuales de las prácticas de escritura a los que se propone dar respuesta	Resistencia a revisar la propia producción. Definición de la evaluación escrita como una situación experimental que expone al alumno a la presión de expresar sus saberes en poco tiempo y sin posibilidades de revisión.

Uno de los dispositivos propuestos, ligado directamente a las instancias de evaluación escrita, es el "parcial de dos vueltas". En principio se trata de un parcial corriente, a libro abierto o a libro cerrado, en el que los estudiantes responden a determinadas consignas sobre los temas y bibliografía trabajados en la materia en cuestión. Hasta aquí, no difiere en nada de un examen parcial regular. La particularidad de este dispositivo reside en el mecanismo que se desarrolla a posteriori: luego de que los estudiantes realizan la entrega de las consignas desarrolladas, el docente no efectúa una corrección y calificación definitiva de los textos producidos, sino que responde con una serie de preguntas específicas, observaciones e indicaciones sobre aspectos débiles y demandantes de reformulación. Los estudiantes reciben los comentarios y preguntas del profesor, y a partir de ellas realizan una reelaboración que presentan como una segunda versión del trabajo, unos días después. Esta versión reelaborada es la que el docente finalmente calificará, tomando en cuenta la producción original tanto como el modo en que el estudiante pudo reelaborar su escrito original a partir de las observaciones. Esto enfrenta al profesor al desafío de elaborar criterios para evaluar la manera en que los estudiantes consideraron, y resolvieron, las observaciones y preguntas realizadas a partir de la primera entrega. La pregunta que atraviesa el proceso de evaluación podría formularse de la siguiente manera: ¿cómo cambia la escritura cuando se reescribe y se corrige lo que se había escrito antes?

Como todo dispositivo que abre canales de producción, el parcial de dos vueltas genera un mayor esfuerzo por parte de los docentes, y demanda una disponibilidad mayor de tiempos para la evaluación.

Uno de los problemas observados en el empleo de este dispositivo fue una tendencia de algunos estudiantes a conformarse con una primera versión (poco elaborada, perfectible) antes que a reelaborar un texto con mayor despliegue y profundidad. La

pregunta que surgió en ocasiones fue: "*Profesor…si lo dejamos acá ¿qué me saco?*". Enseguida volveremos sobre este punto, digamos por ahora que desde la dimensión certificante de la relación pedagógica emerge la necesidad, en alguna medida genuina, de ponderar y tener claro el acuerdo sobre el que reposa la práctica evaluativa.

Si bien no hay fórmulas preestablecidas, es fundamental que a la hora de plantear las preguntas, observaciones y sugerencias el docente tenga en cuenta que su intervención sobre el texto de los estudiantes apunta a que las producciones puedan crecer, desarrollar potencias latentes en el mismo escrito y a destrabar aspectos (formales, conceptuales, argumentativos) que puedan estar obstaculizando el despliegue de la producción. El docente, al promover esta forma de escritura, puede hacer notar a sus estudiantes que ningún texto nace como un "buen texto", sino que las ideas y la forma de expresarlas atraviesan un proceso lento y a veces arduo de elaboraciones. Propensos a idealizar los textos que conforman la bibliografía de la materia y a sacralizar a sus autores, los estudiantes pueden acercarse a la idea de que esos mismos textos, antes de pasar por los múltiples procesos de revisión previos a su publicación (referato, corrección, edición, etc.) fueron textos desprolijos, borradores abiertos que sólo llegaron a constituirse en "bibliografía" por medio de un trabajo de reformulación como el que se les propone en el parcial de dos vueltas.

Algunos docentes que aceptaron implementar este dispositivo reportaron ciertas dificultades para decidir qué tipo de intervenciones realizar sobre las primeras versiones de los exámenes de los alumnos. De la discusión y análisis sobre estas cuestiones surgen algunas alternativas que expresan una hipótesis preliminar sobre los tipos de intervenciones escritas frecuentes por parte de los docentes en los exámenes escritos de los estudiantes. Estas categorías remiten a intervenciones de tipo a) formal, b) conceptual, c) estructural o metodológico o d) argumentativo.[2]

Lo **formal** se refiere principalmente a la revisión de la ortografía, a los errores comunes de redacción (como las palabras repetidas, la concordancia de género y número, etc.) y el uso de las citas bibliográficas. Las intervenciones centradas en lo **conceptual** apuntan a la precisión en la descripción de una idea, al manejo del entorno teórico y bibliográfico sobre el que se escribe, y a la "profundidad" en el abordaje de los temas. En relación a

[2] Estas cuatro categorías retoman y desagregan la distinción que hicimos en el capítulo nro. 1 entre los errores puntuales y los de dirección semántica global.

esto último, señalar la distancia entre un texto que emplea en forma adecuada un vocabulario proveniente de las distintas teorías estudiadas y otro texto que recurre alternativamente a algunas piezas de este vocabulario y las intercala con expresiones coloquiales, forma parte de la revisión conceptual del escrito del alumno. Otras cuestiones que pueden observarse en el texto del estudiante apuntan a lo **estructural** o **metodológico**: la ausencia de secciones que deberían formar parte del texto, el empleo (o no empleo) de recursos en el texto, las cuestiones de ordenamiento expositivo. Lo **argumentativo**, por su parte, se refiere al encadenamiento de afirmaciones y premisas que van articulándose en el texto. Corregir lo argumentativo es básicamente reconocer los supuestos no explicitados, señalar contradicciones respecto de las tesis sostenidas, o cuestiones de coherencia interna.

A modo de ejemplo, las siguientes son intervenciones que se han realizado sobre primeras versiones de los exámenes de los alumnos en vistas a una reelaboración. Nótese que no son observaciones cerradas valorativas, sino invitaciones a perfeccionar el texto.

- ¿Quién dice esto? Habría que encomillarlo si es cita textual, y mencionar la fuente (FORMAL).
- ¿Por qué cuando hablas del niño lo llamas de ese modo? ¿Qué diferencia hay entre decir “niño”, “sujeto”, “alumno”, “actor…? ¿Cuál es la mejor manera de llamarlo en este contexto? ¿Por qué? (CONCEPTUAL).
- Sería oportuno cerrar esta sección con alguna conclusión sobre cómo se responde finalmente a la primera pregunta, a partir de todo lo que escribiste (ESTRUCTURAL).
- Aquí hablas de “equidad” como si el lector ya supiera de qué se trata, pero no has definido previamente ese concepto (ARGUMENTATIVO).

Uno de los aspectos destacables de este dispositivo es el lugar en el que se ubica la escritura del docente en el proceso de enseñar y aprender en una materia. Como ya hemos señalado, es muy frecuente que los docentes escriban poco durante su práctica de enseñanza. Muchas veces lo hacen exclusivamente en el marco de las instancias de corrección y evaluación, y el principal papel desempeñado por su escritura es el de destacar aspectos débiles o fuertes de los trabajos a través de expresiones calificativas tales como “mal”, “incompleto”, “incorrecto”, “muy bien”, “muy completo”, entre otras fórmulas ampliamente conocidas en la práctica docente (Di Benedetto, 2010).

El parcial de dos vueltas permite que el texto mismo se convierta en un canal de diálogo entre docentes y estudiantes, quienes a través de su escritura van dando forma a una producción escrita que no se cierra de una vez y para siempre en la primera entrega. Esto implica que el docente realice una lectura atenta y curiosa de los escritos de los estudiantes a fines de poder colaborar en ampliar la mirada crítica de sus estudiantes en relación a los temas planteados y a los trabajos elaborados. Interrogar al texto, invitar a pensarlo de otra manera, detectar supuestos ocultos o desplegar posibles consecuencias de las afirmaciones, son algunas de las actitudes que el docente puede ejercer a fin de potenciar la producción escrita de los alumnos.

Como aquellas *flores japonesas* a las que hay que sumergir en el agua para que manifiesten su hermosura, un texto es una sustancia siempre moldeable, siempre pasible de pulirse y de desplegarse en múltiples formas. El docente es un guía y ofrece sus herramientas en este proceso, que implica el ejercicio de una lectura crítica, necesaria para no caer en observaciones que tiendan a sancionar o a empobrecer la escritura. Cabe aquí tener en cuenta que sobre las ideas profundas es posible - y más o menos sencillo - entablar un diálogo profundo. El desafío es qué hacer para darle vuelo a una idea pobre, escueta. La categoría "incompleto", muy frecuente en las correcciones de parciales, como concepto evaluativo se suele referir más bien a la falta de cumplimiento de las consignas antes que a la falta de vuelo de las ideas. Es decir, asume una perspectiva más certificante que pedagógica. Ante esto, la consecuencia es clara: desaprobar. La respuesta enseñante es más difusa y difícil de pensar, pero necesariamente requiere un posicionamiento que vaya más allá del gesto *certificante.*

En relación a la experiencia de los estudiantes, el parcial de dos vueltas resignifica el papel del *error* en la práctica de escribir. Los estudiantes saben que esa primera escritura no los condena a una calificación definitiva, por lo que pueden soltarse y ensayar modos de expresión de sus ideas y recorridos bibliográficos sabiendo que existe la posibilidad de ajustar lo realizado. Se vuelve fundamental, no obstante, que los estudiantes sepan que los criterios de corrección y evaluación atraviesan a ambas versiones como instancias de un mismo proceso, y que el ejercicio de revisión requiere compromiso y paciencia. Volver sobre lo escrito para modificarlo suele ser una tarea difícil ya que implica muchas veces borrar, abandonar, dejar ir fragmentos de texto que se percibían como ya cristalizados, con los que uno se sentía satisfecho o, en última instancia, cómodo. Es importante entonces señalar que estos ajustes no significan el “sacrificio” de párrafos previamente elaborados (con la consecuente sensación de pérdida de tiempo

y esfuerzo) sino un paso más dentro de un proceso que demanda este tipo de ajustes en sucesivas etapas. Es por ello que entre los obstáculos más frecuentes que se vinculan a este dispositivo se encuentran la dificultad y/o resistencia de los alumnos a modificar lo producido. La tendencia es que la revisión sea encarada

> (...) como una prueba de galera, pero no como un instrumento para volver a conectarse con un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento. Los alumnos (y también muchos graduados) tienden a conservar las ideas volcadas en sus textos y, aunque los revisen, sólo modifican aspectos de superficie (Carlino, 2005: 29).

Suele ocurrir que la reacción ante las devoluciones y preguntas sea agregar en el texto inicial, con otro tipo de letra o color, lo que se supone es una "respuesta" a lo indicado por el docente, sin generar en el texto cambios profundos a nivel global, aún cuando se presente como necesario o deseable. Otra reacción de los estudiantes es la de "borrar lo que al profesor no le gustó". En este sentido, cuanto más claras y estructurales sean las observaciones del docente, más colaborarán a que los estudiantes puedan modificar el texto de manera tal de hacerlo crecer. La experiencia con la modalidad nos ha enseñado que cuando los estudiantes vuelven reflexivamente sobre sus producciones, las mismas mejoran notablemente. Asimismo, se genera en ellos el hábito de la autocorrección y reescritura que constituye una herramienta indispensable a la hora de encarar la escritura académica.

Así, la educación superior necesita, además de docentes *lectores*, docentes *escritores* que a través de su escritura clara, crítica y reflexiva ayuden a organizar la producción de sus alumnos, orientándolos en el proceso de revisión y reelaboración. Tal como sostiene Carlino, los *procedimientos de revisión* lejos de ser *prácticas sociales transparentes* son técnicas intelectuales específicas que es imprescindible visibilizar y socializar entre el alumnado (Ibíd.).

Volvamos sobre otra de las dificultades frecuentes que surgen ante esta propuesta: la tendencia de los estudiantes a querer quedarse con una nota de la primera versión si es que el docente considera que está aprobada. Muchos muestran expresiones tales como "*si la primera versión está para un 4, prefiero quedarme con esa nota antes que rehacerlo*". Es aquí que la *posición aprobante*, que ya hemos analizado en profundidad, prevalece con un espíritu contrario al del dispositivo. Ante este tipo de reacción, es tarea del docente aclarar que la modalidad de *parcial de dos vueltas* implica una evaluación

de dos instancias que, lejos de ser consideradas como versiones definitivas y autónomas, serán tomadas como partes de un proceso de producción sometido a revisión y a autocorrección crítica.

Es probable que las dificultades vinculadas a este dispositivo provengan de su estrecha relación con la evaluación y la calificación numérica. Si bien no está zanjada la discusión acerca de la obligatoriedad del resto de los dispositivos presentados y su vinculación con la evaluación, en este caso el asunto es claro y no admite debate: un parcial es en sí mismo una instancia de evaluación y calificación.

Este dispositivo presenta asimismo algunos obstáculos ligados a la economía de esfuerzos y a los tiempos institucionales. En primer lugar, por la mayor dedicación que requiere por parte del docente, ya que éste tiene que corregir dos veces en cada instancia evaluativa. Implica un compromiso mayor en términos de esfuerzo y tiempo de dedicación. El argumento más fuerte para desdibujar las aparentes dificultades que se sumarían a la tarea docente con este dispositivo apunta a que, estrictamente, resulta mucho más sencillo corregir y calificar un parcial que se ha revisado previamente; en última instancia, son los mismos estudiantes los que terminan autocorrigiendo su propia producción en la segunda versión del escrito.
En segundo lugar, se pueden generar dificultades de tipo institucional relativas a las fechas de entrega de notas y de cierre de calendarios académicos, debido a que la modalidad en cuestión implica más días entre la primera producción y la corrección final. Es recomendable anticipar dichos inconvenientes y organizar la cursada de modo tal que la segunda vuelta pueda acomodarse al cronograma previsto.

Guía de lectura y escritura en base a preguntas

Nombre del dispositivo	Guía de lectura y escritura en base a preguntas
Objetivo	Promover una mejor comprensión de los textos bibliográficos a partir de la escritura.
Descripción	Se ofrece a los estudiantes una guía de preguntas que deberán responder. Estas preguntas apuntan a que, escribiendo, los estudiantes logren reconstruir el texto, identificar sus ideas principales, relacionarlas con otros textos, reflexionar sobre los temas que plantea el texto e

	interrogar algún aspecto de la realidad o de la propia experiencia desde las categorías ofrecidas.
Problemas usuales de las prácticas de escritura a los que se propone dar respuesta	Escasez de herramientas para abordar la bibliografía ofrecida en la materia. Dificultad para discernir en la bibliografía trabajada la información relevante de la accesoria. Falta de espacios y propuestas para producir textos a partir de lo leído, por fuera de las instancias de evaluación. Tendencia a producir textos lineales con poca jerarquización de contenidos y escasa identificación de los problemas clave.

Por lo general los docentes sabemos poco sobre lo que les pasa a los estudiantes cuando se enfrentan a un texto nuevo, principalmente cuando se trata de un material complejo, vinculado a un campo disciplinario en el que recién se están introduciendo. A menudo escuchamos a nuestros alumnos expresar que la bibliografía les pareció "muy complicada", que "no entendieron nada" del texto o que recién pueden comprender cuando escuchan la explicación del docente en la clase. Para entrenar a los estudiantes en la lectura académica, y en la escritura a partir de dicha lectura, existen dispositivos de trabajo tales como la "guía de lectura" y la "respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía" ampliamente desarrolladas por Carlino (2006).

Los dispositivos de lectura y escritura elaborados por la autora consisten en una serie de preguntas vinculadas a los textos que los estudiantes responden antes de cada clase y que el docente corrige públicamente para explicitar sus criterios de evaluación, señalar errores frecuentes y brindar indicaciones que permitan delinear la gama de respuestas esperables y correctas.
Esta modalidad de trabajo obliga a los estudiantes a leer antes de las clases aumentando su actividad cognitiva en el abordaje del material propuesto, lo cual tiene incidencia en la dinámica misma de los encuentros áulicos. Podemos percibir que "(...) los estudiantes se animan a intervenir en clase cuando entienden algo acerca de lo que se está trabajando, lo cual suele ocurrir sólo si tienen leída la bibliografía en donde aparecen las nociones que el docente expone" (ob.cit.:48).

Sin postular demasiadas modificaciones a los dispositivos ideados por Carlino, la "guía de lectura y escritura en base a preguntas" que proponemos parte de consignas que permiten a los estudiantes desplegar *por escrito* conceptos, problemas y sentidos ligados a los textos que se les ofrecen. Si uno pide a un estudiante que "escriba algo" sobre un

texto con el que no está familiarizado puede que se encuentre con resúmenes lineales con poca jerarquización de contenidos y escasa identificación de los problemas clave. No ocurre lo mismo cuando esa escritura va siendo guiada por pistas que orientan a la hora de producir un texto en base a otros que se han leído.

Este tipo de guías de lectura y escritura funcionan no sólo como organizadores del abordaje del texto, sino también como un indicio sobre las expectativas del docente respecto de la jerarquización y de la interpretación del contenido de los textos. La función "organizadora" pertenece al orden enseñante-aprendiente; la otra función se inscribe más bien en la dimensión certificante-aprobante. Ambas dimensiones pueden comprenderse a la luz de la diferencia entre la guía de lectura como *mapa* y la guía de lectura como *manual de instrucciones*. En el primer caso, la *guía-mapa* ofrece un panorama amplio del territorio, en el que se señalan zonas de intensidad, zonas de tensión, zonas de paso, que permiten ubicarse en el "aquí y ahora" pero que no coartan la posibilidad de que uno mismo elija el modo en que va a realizar el recorrido del texto. El territorio está delimitado, pero las formas de desplazarse sobre él son múltiples y sujetas a revisión, se puede volver atrás, se puede entrar por otro lado. Se caracteriza por su apertura a la creatividad de aquel que emprende el proceso de leer y escribir. La *guía-manual*, por el otro lado, está compuesta por una serie de pasos a seguir de manera sistemática y lineal. Esta modalidad no sólo no nos da una visión amplia del plano en el que nos movemos, sino que además estipula la secuencia, la jerarquización y la temporalidad de una manera universal y a priori, como si el recorrido textual fuera un esquema abstracto que no hubiera más que efectivizar por cada lector/escritor. En este último caso, no pareciera haber más que una forma- secuencial y escalonada- de entrar a un texto. Se caracteriza por los criterios de efectividad: si seguimos las instrucciones todos llegaremos al mismo puerto, que es aquel que ha anticipado el docente. Ampliando la metáfora geográfica, podríamos decir que la diferencia entre la guía de lectura como *mapa* y como *manual de instrucciones* se asemeja a la situación de un conductor que se orienta con un mapa de la ciudad frente al que lo hace con un dispositivo GPS: se conoce el territorio y la estrategia del trayecto, o se reciben indicaciones aisladas y puntuales para llegar al lugar esperado.

Oscilando entre ambas posibilidades, el uso de guías aquí propuesto habilita recorridos diversos con mayor o menor grado de direccionalidad así como con distintos niveles de aproximación a los textos. Así, entre los tipos de preguntas que pueden ser incorporadas en este dispositivo se encuentran aquellas que apuntan a:

- Reconstruir un texto.
- Identificar ideas principales.
- Relacionar los conceptos de un texto con los de otro texto trabajado en la materia.
- Reflexionar sobre los temas que plantea la bibliografía propuesta.
- Interrogar algún aspecto de "la realidad" o de la propia experiencia desde las categorías ofrecidas por los textos.

Ejemplo Nº 1

1- ¿Qué es la "minoría de edad" para Kant?
2- ¿Por qué sostiene que el hombre es culpable de ella?
3- ¿Qué relación encuentra entre la noción de "minoría de edad" según Kant y la noción de "embrutecimiento" según Rancière?
4- Extraiga del texto situaciones de "minoría de edad".
5- Distinga uso público y uso privado de la razón. ¿En qué caso se privilegia la obediencia por sobre la razón? ¿Por qué?
6- ¿Por qué sostiene Kant que en su época no se vive en una época ilustrada sino en una época de Ilustración?

Ejemplo Nº 2

1- ¿Qué se propone Descartes al emprender sus reflexiones?
2- Reconstruya los argumentos para poner en duda el conocimiento proveniente de los sentidos.
3- Explique la "hipótesis del genio maligno", ¿para qué le sirve a Descartes esta hipótesis?
4- ¿Cuál es la primera certeza a la que llega Descartes? ¿Cómo llega a ella?
5- ¿Qué definición de "hombre" se podría extraer de las conclusiones a las que arriba Descartes?

Ejemplo Nº 3

A partir de la lectura de "Apología de Sócrates", de Platón:
1- Elabore preguntas para clarificar dudas.
2- ¿Cómo describe Sócrates su propia actividad? ¿Qué definición de "filosofía" se puede extraer del fragmento?
3- ¿Qué relaciones se pueden trazar entre la actividad socrática de investigación haciendo preguntas y la profesión docente?

Ejemplo Nº 4

A partir del texto de Klimovsky "Problemas epistemológicos de las ciencias sociales I", responda las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los hechos observables de la Psicología Social? ¿Se pueden observar objetivamente? ¿Qué instrumentos posee la disciplina mencionada para realizar observaciones? ¿Todas las personas observan lo mismo frente a esos mismos hechos? Si no es así, ¿cómo se resuelve? ¿Qué herramientas tienen para resolverlo? ¿Puede o debe el Psicólogo Social ser neutral en sus apreciaciones? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Qué tipo de investigaciones se realizan en el campo de la Psicología Social? ¿Responden de alguna manera al enfoque positivista de la ciencia? ¿En qué sentido?

Ejemplo Nº 5

Seleccionar algún material teórico que sustente la práctica profesional de la Psicología Social y a partir del mismo responder las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de enunciados encuentra en dicho cuerpo teórico? ¿Podemos decir que se trata de "leyes"? ¿Por qué? ¿Cuál es el apoyo empírico de dichas "leyes"? ¿Qué tipo de términos específicos encuentra en el texto? ¿Son observacionales o teóricos? En cuanto a los términos teóricos ¿existe la manera de convertir las entidades/propiedades a las que refiere en accesibles a la observación? ¿Qué otros términos teóricos son fundamentales en la Psicología Social?

En los ejemplos presentados las guías orientan la producción de textos escritos que son revisados por el docente y reformulados por los estudiantes de manera tal que habilitan un acceso diferente a los contenidos, mediado por la escritura. Los estudiantes se ejercitan de esta manera en la lectura sistemática y reflexiva, y en la escritura crítica a partir de los textos y problemáticas trabajadas en la materia. A su vez, el dispositivo en cuestión ofrece a los estudiantes ejemplos múltiples y variados de *tipos de preguntas* que pueden formularse a la bibliografía trabajada, de manera que se ejercita la interrogación como modo de abordaje de cualquier material de estudio a lo largo de la formación.

Chat manuscrito en simultáneas

Nombre del dispositivo	Chat manuscrito en simultáneas
Objetivo	Promover un pensamiento riguroso enfocado en una temática de interés para el propio estudiante, por medio de un diálogo escrito con el docente.
Descripción	Cada estudiante inicia un diálogo individual con el profesor, en una hoja en blanco. Este inicio puede consistir en una pregunta, un comentario, la formulación de una duda, el relato de un episodio interesante, etc. que guarden relación con los temas trabajados en la asignatura. El profesor responde procurando dar vuelo al análisis y la reflexión teórica a partir de lo que el estudiante plantea, sugiriendo lecturas, repreguntando, proponiendo nuevas hipótesis interpretativas. La hoja del chat manuscrito se va intercambiando, semana a semana, entre el profesor y cada estudiante, hasta que se establezca el fin del intercambio, ya sea por haber llegado a una conclusión aceptable o por razones más formales vinculadas a los tiempos de la asignatura.
Problemas usuales de las prácticas de escritura a los que se propone dar respuesta	Esta propuesta permite al docente un acercamiento individual y profundo con cada estudiante, a la vez que otorga un lugar a su escritura (la del profesor) como herramienta de enseñanza. Estas dos cuestiones revisten importancia, ya que se relacionan con dos problemas frecuentes: la falta de oportunidades de "escribir para pensar" (y no para ser evaluados) y el lugar desdibujado (o hasta nulo) de la escritura del profesor en los dispositivos de enseñanza.

Se dice que un ajedrecista juega en "simultáneas" cuando desarrolla, a la vez, varias partidas al mismo tiempo. Se trata en general de un maestro experto que va de mesa en mesa haciendo sus jugadas y dando más tiempo a sus múltiples adversarios novatos para pensar la siguiente jugada. El chat manuscrito de alguna manera retoma este mecanismo: el profesor se intercala en un diálogo escrito con todos los alumnos a la vez.

El chat manuscrito en simultáneas es una instancia de intercambio por escrito entre el docente y cada uno de los alumnos de un curso. A diferencia del chat en tiempo real que se realiza entre dos personas por medio de un programa informático o una red social, este chat manuscrito se desarrolla con intervenciones semanales. Al no estar condicionado por la inmediatez de los chats habituales, habilita otro nivel de anticipación, reflexión y profundidad en los temas planteados. Durante el tiempo (limitado y bien pautado) en que se desarrolla este intercambio, las hojas del chat se intercambian en cada encuentro presencial, de modo intercalado. Así, sucederá que la primera clase en que este dispositivo se trabaje, el profesor recibirá una hoja por cada alumno. Allí, los estudiantes habrán escrito una pregunta vinculada a la materia, su entorno bibliográfico, las experiencias propuestas, o bien un comentario, o la formulación de una duda que no pudo o no quiso hacer en clase, o el relato de un episodio interesante. El profesor responderá por escrito a cada una de estas propuestas procurando no dar respuestas cerradas, sino abrir el diálogo promoviendo una reflexión teórica a partir de lo que el estudiante plantea, sugiriendo lecturas, repreguntando, proponiendo nuevas hipótesis interpretativas. La clase siguiente, cada estudiante recibirá su hoja de regreso con los aportes del profesor, y dispondrá de una semana completa para seguir las pistas propuestas y elaborar una nueva intervención.

Así, la hoja del chat manuscrito se va intercambiando, semana a semana, entre el profesor y cada estudiante, hasta que se establezca el fin del intercambio, ya sea por haber llegado a una conclusión aceptable o por razones más formales vinculadas a los tiempos de la asignatura. Podrá suceder (y usualmente sucede) que el intercambio de chats no es regular semana a semana, debido a los olvidos, inasistencias, prórrogas solicitadas o superposición con otras actividades de la asignatura. Por eso, la cantidad de chats que el profesor se lleva cada semana no necesariamente coincide con la cantidad de alumnos, sino que es un número menor: cada semana, el docente recibirá algunos chats y entregará otros.

La idea de este intercambio es promover un pensamiento riguroso enfocado en una temática de interés para el propio estudiante, por medio de un diálogo escrito con el docente. En apartados anteriores recorrimos un análisis crítico del lugar de la escritura en el aula de la formación, y nos detuvimos en dos problemas centrales: la falta de oportunidades que se ofrecen a los alumnos para escribir sin ser calificados, como un puro ejercicio de pensamiento, y el lugar desdibujado de la escritura del docente, que

en algunos casos se reduce meramente a la designación de una calificación o a unas marcas escuetas sobre los textos de los alumnos. Esta propuesta permite al docente un acercamiento individual y profundo con cada estudiante, dando lugar a una escritura soberana y fluida, a la vez que otorga un lugar a su escritura (la del profesor) como herramienta de enseñanza.

Un reparo usual de los docentes frente a este dispositivo es la idea de que “lleva mucho tiempo”. La cantidad de texto que el docente lee en el chat, sin embargo, es mucho menor que en una corrección de trabajos prácticos, por ejemplo. Es cierto que en el chat el docente debe escribir más y pensar más. Pero si esta escritura y este pensamiento le representan una tarea más placentera que la lectura extensa de trabajos prácticos, el chat en simultáneas puede ser un buen reemplazo de los habituales trabajos prácticos domiciliarios, sin afectar la economía de tiempos del profesor.

Revista de estudio

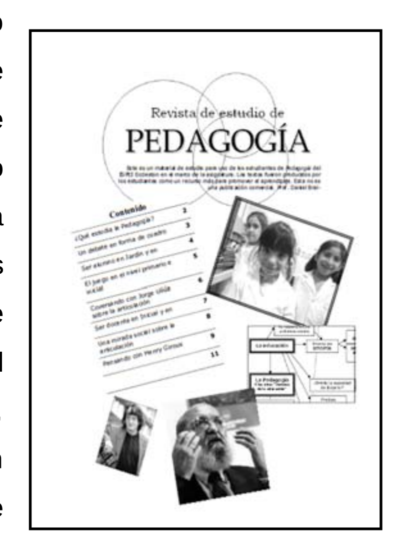
Nombre del dispositivo	Revista de estudio
Objetivo	Promover aprendizajes en el marco de las materias por medio del ejercicio de una escritura dirigida a un lector genuinamente interesado en el contenido de los textos y que por ende valorará la producción en sí misma y en forma independiente de la evaluación formal del curso.
Descripción	Promediando la cursada, se propone a los alumnos, en pequeños grupos, la elaboración de textos breves sobre distintos aspectos de un mismo tema, eje de la asignatura. Previamente, se habrá acordado el eje a desarrollar (que definirá un nombre para la revista) y se habrán distribuido los sub-temas. Con cierta frecuencia, se comparten avances, borradores, se proponen interreferencias entre los textos, se discute sobre el diseño y las imágenes que acompañarán los textos. Una vez terminado el original, se imprimen copias para entregar a los asistentes a la presentación, ocasión en la que los estudiantes comentarán y abrirán un debate sobre los temas allí tratados.
Problemas usuales de las prácticas de	La revista de estudio es un material que los estudiantes escriben para futuros lectores que pueden ser sus propios compañeros u otros

escritura a los que se propone dar respuesta	interesados (otros docentes, estudiantes de la universidad, amigos). De esta manera, no es solamente el docente el lector hacia el que se proyecta la escritura, tal como ocurre habitualmente. Así, se vuelve necesario prefigurar lectores múltiples y encarar la escritura en función de ello. Frente a la distancia que suele instalarse entre los estudiantes y lo que escriben para las materias, este dispositivo promueve un mayor nivel de apropiación del material escrito. Asumen el riesgo y la responsabilidad (así como la satisfacción) de poder compartir con otros algo "propio", producido de manera colectiva. Si bien el tono de los textos que componen la revista no es de estilo netamente académico, el dispositivo permite a los estudiantes apropiarse de prácticas específicas de la comunidad profesional y académica, tales como elaborar textos que serán publicados, tomar decisiones en función de los futuros lectores, anticipar posibles objeciones, pensar una presentación del material, entre otras. Dichas prácticas son escasamente ejercitadas durante la formación docente, siendo la publicación en revistas especializadas un horizonte posible para los estudiantes que se inician en la cultura profesional y académica.

Una materia dentro de una carrera posee una estructura bastante definida, pero a la vez susceptible de diversificarse por medio de la realización de distintas actividades o proyectos: breves incursiones al campo (encuestas, entrevistas, observaciones), proyección de películas, trabajo sobre objetos artísticos... Dentro de este abanico de opciones se inscribe el proyecto de desarrollar una *Revista de Estudio* con los estudiantes. La revista es un marco para el pensamiento y la escritura que, si logra su cometido, genera un efecto de significatividad para la producción. Los alumnos no escriben para ser evaluados y mostrar (al profesor) lo que saben, sino para compartir lo que saben con otros: los eventuales lectores de la revista. Por este motivo, es oportuno que una vez que la revista se halle concluida tenga lugar algún tipo de ceremonia de presentación. La misma puede asumir la forma de un coloquio formal (similar a las mesas en los congresos), la proyección de un video de "backstage", o simplemente la realización de un lanzamiento formal que ponga a los lectores – otros docentes y estudiantes de la carrera – en contacto con el material.

La revista demanda que varios subgrupos de estudiantes se distribuyan temas para producir textos breves donde, en un tono a medio camino entre el texto académico y el

texto periodístico, se comunique un contenido vinculado a la asignatura. La tarea de elaboración de este texto grupal puede nutrirse de las tres etapas de la escritura grupal que presentamos en un apartado anterior: la **planificación** conjunta del texto, la **confección** individual de un primer borrador y las **correcciones** colectivas del texto, etapas en las que se debe decidir el contenido y la forma, confeccionar el texto y realizar los ajustes necesarios, respectivamente. Estos textos confluyen y se reúnen en un primer borrador de la revista completa, que puede confeccionarse sobre la base de una producción impresa de cada grupo que se agregue a modo de *collage* a un original, o bien sobre un archivo digital. Para esta segunda opción, son pertinentes programas como el MS Word o el MS Publisher, que permiten reunir textos bajo la forma de una revista.



Uno de los aspectos prácticos que debe resolverse en relación a la revista de estudio es el financiamiento. Lo ideal es, por supuesto, contar con el apoyo institucional que permita realizar una cantidad razonable de ejemplares de la revista sin costo para los estudiantes o el profesor. Otras opciones son las de obtener algún recurso por medio de la inclusión de publicidades en la revista, o incluir el costo de las reproducciones como parte de los gastos de bibliografía propios de la asignatura.

Vale la pena prevenirse de un efecto perverso que puede llegar a presentarse en la realización de este proyecto. En algunas oportunidades, observamos que, como sucedió algunas veces con las reseñas de clase, los textos de la revista reemplazaron a la bibliografía, la desplazaron. En los exámenes escritos de los estudiantes tendían a aparecer referencias muy centradas en los temas de la revista, en detrimento de los textos bibliográficos, de suyo más rigurosos, extensos y ricos. Podría observarse que, en rigor, de algún modo sucede lo mismo con los apuntes de estudio que elaboran los propios estudiantes. La diferencia reside tal vez en el hecho de que éstos son una elaboración personal e individual, que refleja un procesamiento de las lecturas. En la revista, entonces, hay dos cuestiones muy importantes: que todos participen y que la revista sea más o menos extensa, completa. Los disparadores textuales parecen ser un modo eficaz de andamiar la escritura. Funcionan, en ese sentido, como un modo de corregir textos, como pistas para ampliar y mejorar los textos de los alumnos.

Como toda propuesta definible como un *proyecto*, el mayor desafío es propiciar un clima de trabajo que signifique y jerarquice la actividad de producción. El entusiasmo por el dispositivo no está garantizado de antemano, pero se vuelve difícil poder llevarlo a cabo sin una base de aceptación activa de los estudiantes. El grado de apropiación del proyecto por parte de los grupos es una variable de gran incidencia en el material final que se produzca. La modalidad de trabajo grupal y la posibilidad de socializar la revista realizada son factores que suelen fomentar la participación y compromiso de los estudiantes.

El proceso de elaboración grupal cuenta con los obstáculos reconocidos en capítulos anteriores en relación a la escritura colectiva, tales como la delegación y la competencia, que atentan contra el “ideal colaborativo” presupuesto en la propuesta. La confección de los grupos, la distribución de tareas, los avances parciales de producción, son procesos que requieren de una supervisión por parte del docente, a fines de evitar la preponderancia de unas voces por sobre otras, así como el ocultamiento de ciertos miembros detrás de otros más activos y presentes.

La escritura grupal presenta otras particularidades tales como la dificultad de generar un “estilo común” desde las diferentes voces y registros. Las opciones más frecuentes son: o que una voz termine dándole el tono a la escritura final, o que el intento de hacer confluir los estilos de todos genere una tonalidad neutra que privilegia la información por sobre las formas. Lo anterior no constituye un problema en sí mismo, sino un aspecto de gran interés teórico a la hora de evaluar la posibilidad de generar genuinas producciones colectivas.

Toma de apuntes compartidos

Nombre del dispositivo	Toma de apuntes compartidos
Objetivo	Promover en los estudiantes un análisis de sus propios procesos de organización de los temas trabajados en la clase mediante la toma de apuntes. Fomentar la autonomía en la relación del estudiante con la toma de apuntes, ofreciendo criterios que excedan la mera “literalidad” y repetición de las palabras del docente. Socializar los materiales que los estudiantes producen para sí mismos, de manera personal, de modo tal de poder cotejar criterios y elaborar

	versiones colectivas de los conceptos presentados en la materia de una manera reflexiva y activa.
Descripción	Al finalizar una clase el docente solicita tres o cuatro versiones diferentes de apuntes tomados por los estudiantes. En la siguiente clase, de manera grupal, se comparan las distintas notas tomadas, se completan conceptos y se destacan baches y contradicciones de modo tal de poder reponer lo trabajado y generar reflexiones al respecto. Se discuten y clasifican las diferentes modalidades de toma de apuntes y el docente ofrece y sugiere criterios alternativos. Puede pedirse que una vez armado un apunte se reconstituya como un texto, en la computadora, en el que queden registrados las correcciones y los ajustes que se fueron haciendo.
Problemas usuales de las prácticas de escritura a los que se propone dar respuesta	Este dispositivo puede ayudar a superar cierta ”literalidad” en la toma de apuntes, que tiende a ser una reproducción lineal de lo que el profesor dice. Cuando esto sucede no se registran las intervenciones de los compañeros, y los apuntes se limitan a ser copias bastante fieles de las escrituras del docente en el pizarrón. Dicha literalidad, que se prolonga en la escritura evaluativa, podría verse interpelada por la “toma de apuntes compartidos”.

Como se mencionó en el capítulo 1, la toma de apuntes y los resúmenes personales constituyen una de las pocas modalidades de escritura presentes en una materia en la que el estudiante escribe para sí mismo. Dicha particularidad puede propiciar dos tendencias que en principio se presentan como opuestas: o bien, la escritura “para sí” se vuelve una escritura de corte *soberano*, donde el autor asume un lugar privilegiado, poniendo las reglas a su propia producción; o bien la escritura puede convertirse en una práctica mecánica, tendiente a reproducir de manera literal todo lo que el docente dice y escribe en el pizarrón. El fenómeno se vuelve digno de atención ya que las tendencias mencionadas se reflejan directamente en las instancias evaluativas, dando cuenta de grados máximos y mínimos de autonomía en la apropiación y elaboración de los contenidos. Tal es así que podemos afirmar que la toma de apuntes no constituye una práctica aislada e íntima sino un hábito que entra en constelación con el conjunto de las actividades cognitivas que motorizan y propician el aprendizaje.

Barberà Gregori (2000) emplea estas dos tendencias en la toma de apuntes para definir dos grupos de estudiantes de acuerdo a su estilo para encarar esta práctica, a los que

denomina “anotadores copistas” y “anotadores estratégicos”. Señalan al apunte del primer grupo caracterizado por una reproducción literal de la clase vista como una estrategia eficaz para aprobar el examen, mientras que el segundo grupo agudiza las estrategias de integración, selección y traducción personal en vistas a la comprensión. Diversos estudios se han enfocado en distinciones similares (p.e. Barajas, 2008; Nogueira, 2005).

El dispositivo aquí propuesto consiste en la *toma de apuntes compartidos.* Luego de una clase elegida para desplegar la propuesta, el docente les pide a algunos alumnos seleccionados al azar que le presten los apuntes que tomaron durante la clase para poder fotocopiarlos. Los alumnos fueron anteriormente advertidos de que sus apuntes serían compartidos con el docente y con los compañeros de clase. Aún así, es posible que algunos de ellos se nieguen a socializar sus notas de clase o que prefieran entregarlas luego de haberles hecho algunos retoques o remiendos. Suele darse la situación de que cuando se piden apuntes para estudiarlos, aquéllos que se ofrecen a compartirlos son los que consideran que tomaron *buenos* apuntes. El docente aclarará que se vuelve rico para el trabajo de análisis poner en común diversos estilos y modalidades, ya que aún aquellos apuntes considerados “poco completos” ayudan a desnudar los criterios más frecuentes utilizados para encarar dicha práctica.

Una vez disponibles los materiales de primera mano, el docente propondrá que en una clase posterior los estudiantes analicen las notas de clase de manera grupal, realizando comparaciones, detectando puntos en común, criterios de jerarquización, grado de autonomía respecto a la palabra del docente, estilos de notas, presencia de cuadros o gráficos, entre otros. Asimismo, la comparación de los apuntes permite que se abran preguntas frente a las contradicciones y baches que estos apuntes pueden tener. De esta manera, haciendo visible una práctica tan naturalizada como la toma de apuntes, los estudiantes son invitados a tomar conciencia sobre los distintos pasos que fueron dando y sobre las operaciones lógicas que se fueron poniendo en juego cuando tomaban sus notas.

Entre las modalidades más frecuentes de apuntes encontramos copias bastante fieles de las escrituras del docente en el pizarrón. Se tiende a la literalidad, a la reproducción de todo lo que el docente dice a medida que desarrolla sus exposiciones, lo que suele generar notas incompletas e inentendibles ya que el ritmo de una clase en el nivel superior dificulta la posibilidad de registrar la totalidad del discurso. También se

encuentran apuntes donde sólo aparecen las intervenciones del docente en el pizarrón, ya sea a través de gráficos, cuadros conceptuales, nombres de autores, entre otros. Dicha tendencia puede explicarse como un legado de la escuela primaria y secundaria, donde la “copia del pizarrón” constituye casi una regla tácita (cf. Brailovsky, 2012), que es preciso desnaturalizar con los estudiantes. Habitualmente los estudiantes no suelen registrar entre sus notas las intervenciones de sus compañeros en la clase, lo que indica el lugar privilegiado y de autoridad que se le da a la palabra del docente. Todas estas tendencias se vuelven problemáticas principalmente porque justifican que los estudiantes posteriormente no lean la bibliografía y estudien directamente de los apuntes de clase, considerándolos un material “indiscutible” debido a que registran lo que el docente dijo y mostró.

No obstante, algunos estudiantes apuntan en sus notas observaciones personales, destacan relaciones o formulan preguntas que se les van ocurriendo durante la clase. Si bien no es la práctica más habitual, es recomendable aprovechar estos casos para mostrar a los estudiantes que existen criterios más reflexivos y creativos para la toma de apuntes. Así, el dispositivo sugerido se propone fomentar la autonomía en la relación de los estudiantes con la toma de apuntes, ofreciendo criterios que excedan la mera “literalidad” y repetición de las palabras del docente.

Otro rasgo destacado de los apuntes de los estudiantes son las “marcas”, muchas veces codificadas en signos de escritura rápida (asteriscos, signos de admiración, abreviaturas, etc.) y que tienen una doble finalidad: o bien jerarquizan los contenidos, señalándolos con símbolos, colores o recuadros, o bien los categorizan como pertenecientes a un género de información: bibliografía de referencia, material que podría formar parte de la evaluación, datos accesorios, etc. Un estudiante, por ejemplo, usaba las letras “BSC!” para señalar ideas acerca de las que, luego, quisiera buscar más información (BSC es una abreviación informal de “buscar”). Otro, escribía “BIB” al lado de las referencias bibliográficas para poder luego recuperarlas en forma ágil.

Una toma de apuntes organizada, sistemáticamente funcional a la posibilidad de recuperar datos, fuentes, preguntas o notas sobre la relevancia de ciertos asuntos es una ayuda muy significativa para el estudiante y la investigación viene reconociendo desde hace décadas que constituye una de las más centrales actividades de aprendizaje en una asignatura (p.e. Kiewra et. Al., 1988, 1989 y 1991). En ese sentido, ayudar a los

alumnos a perfeccionar esta práctica resulta un procedimiento en muchos sentidos oportuno.

Lectura de estructuras y Texto planificado

Nombre del dispositivo	Lectura de estructuras y Texto planificado
Objetivo	Identificar diversas modalidades de organizar la escritura según tipo de texto e intenciones del autor (uso de recursos retóricos, expresiones formales, secuencias argumentativas, preguntas, imágenes, ejemplos). Generar una clasificación de dichas estructuras como herramientas a ser utilizadas por los estudiantes a la hora de elaborar sus textos. Ofrecer a los estudiantes un marco explícito de formato o estructura y de contenidos para la elaboración de un texto escrito, favoreciendo así la estimulante confección de trabajos a un nivel levemente por encima de su capacidad actual de producción.
Descripción	Los estudiantes seleccionan un fragmento de algún texto trabajado durante la cursada que les haya resultado interesante. Se les propone que realicen una lectura analítica de dicho texto a fin de identificar los diferentes recursos a través de los cuales el autor atrae al lector, pone de manifiesto sus ideas y organiza internamente el material a fin de lograr la intención comunicativa esperada. En clases posteriores, una vez identificadas las estructuras, el docente propone escribir un texto sobre algún tema trabajado en la clase o un resumen de la clase. Se planifica en el pizarrón un texto muy nítidamente organizado en una presentación, tres párrafos que enumeran marcadores textuales y un cierre. Cada estudiante elabora su versión utilizando las estructuras trabajadas.
Problemas usuales de las prácticas de escritura a los	Los estudiantes suelen carecer de herramientas potentes para organizar sus textos en función de aquello que quieren comunicar. El dispositivo apunta a subsanar dificultades en la organización y distinción de las diferentes partes de un texto

que se propone dar respuesta	argumentativo. Permite la secuenciación de ideas a través de un armazón que si bien no resuelve la coherencia interna, ofrece una guía para la articulación de contenidos. La lectura de estructuras posibilita visibilizar las diversas formas de darle intencionalidad a la escritura a través de recursos múltiples. De esta manera, ofrece a los estudiantes la posibilidad de ver que el lenguaje no es una herramienta inocente, transparente, que reproduce fiel y naturalmente las ideas, sino que se requiere de un trabajo de cuidadosa selección de recursos a fin de lograr los objetivos que el autor se propone.

Es una tendencia recurrente en el imaginario estudiantil el concebir la escritura como una herramienta que permite poner en palabras aquello que se genera en el ámbito del pensamiento, como si éste configurara un espacio originario en el que las ideas se gestan y buscan ser manifestadas. Desde esta óptica, la escritura sería un vehículo de expresión de un espacio aparentemente previo, situado en el pensar. Esta noción de la escritura como “reflejo” del pensamiento genera, entre otros efectos indeseados, la idea de que cuando uno quiere escribir un texto sólo tiene que sentarse frente al papel y escribir lo que salga pues las ideas ya están íntegramente conformadas antes de empezar a escribir. Dicho postulado genera que los estudiantes minimicen y descuiden la práctica de la escritura, no considerándola un aspecto importante a la hora de “estudiar” una materia. La idea que subyace es que si uno estudia una materia, en el momento del parcial sólo bastará volcar en el papel aquellos conocimientos que se han incorporado. Pero la escritura no es, como afirmaba Voltaire, *la pintura de la voz*. No obstante, es muy frecuente que los estudiantes manifiesten expresiones como éstas: “sabía todo pero no supe cómo expresarlo” o “no me salen las palabras cuando quiero escribir lo que pienso”. Para ellos, muchas veces, escribir no se reconoce como una de las maneras en las que se piensa.

Además de los estudiantes, los mismos docentes suelen dejar de lado el trabajo con la escritura de los alumnos sosteniendo argumentos tan diversos como que no cuentan con el tiempo suficiente, no se sienten capacitados o no lo consideran un recurso que les corresponda propiciar en sus alumnos (Carlino, 2005). Esta resistencia pone en evidencia que también los formadores consideran en alguna medida a la escritura como una práctica que plasma, más que habilita, el pensamiento. Todos estos argumentos y

concepciones implícitas, tanto en los estudiantes como en los docentes, desembocan en el postulado de la escritura académica como una práctica que se da por supuesta por el sólo hecho de manejar habilidades de lectura y escritura elementales.

Se oculta entre otras cosas que la escritura académica es un tipo particular de escritura, con una intencionalidad determinada y con recursos disponibles y compartidos por la comunidad académica en tanto ámbito de generación y validación de producciones textuales. Esta invisibilización de acuerdos implícitos sobre los diversos modos de escribir esperados en la formación superior dificulta enormemente el acceso de los estudiantes a dichos códigos que, por otro lado, se les exige manejar a la hora de ser evaluados (Bourdieu y Passeron, 2003).

El presente dispositivo se presenta como una herramienta para que los estudiantes se familiaricen y aprendan a reconocer diversos modos de organizar la escritura y de llevar a cabo producciones propias del ámbito universitario y académico. La idea es que puedan distinguir formas, recursos, efectos de lenguaje presentes en los autores que leen y estudian. Se les propone volver a los textos trabajados en la materia con otra mirada, ya no centrada en los conceptos trabajados, sino enfocada en las formas de escribir de los autores en cuestión, en general con gran reconocimiento en los campos disciplinares en los que los estudiantes se están introduciendo. Cabe destacar que si bien estas "formas de escribir" no están desligadas de los contenidos desarrollados, pueden ser analizadas desde una perspectiva formal, desde una meta-perspectiva centrada en los recursos que se despliegan para cumplir con determinados fines intelectuales.

El dispositivo consiste en proponer a los estudiantes que busquen y reseñen algún apunte o fragmento de lo leído en el cuatrimestre que les haya impactado mucho y que piensen y escriban los puntos y los recursos que usa ese autor en ese fragmento para provocar en ellos un cierto efecto. Es decir que, más allá de lo que el autor haya querido hacer y expresar, sería interesante que pudieran reconocer que hay formas de escritura, organizaciones diferentes de las palabras que van generando diferentes sensaciones, pensamientos, reflexiones, entre otros efectos de lectura. En lecturas posteriores, aquellas primeras ideas intuitivamente postuladas van siendo estructuradas a través del reconocimiento de las diversas herramientas que el autor utiliza para: introducir ideas propias; contraponer sus propias ideas con las de otros autores; plantear interrogantes; justificar la relevancia de un argumento; señalar inconsistencias en una propuesta o lagunas en un ámbito de conocimiento; sorprender, desnaturalizar lo supuestamente

evidente; situar los propios argumentos en un ámbito más amplio de discusiones previas; entre otras múltiples intenciones que pueden estar presentes en un trabajo escrito.

Los estudiantes realizan este trabajo en etapas hasta que logran sistematizar alguna lista de categorías y de tendencias generales a fin de poder incorporarlas posteriormente a sus propias producciones.

Podemos observar que una característica de los textos académicos es que poseen una forma nítida y explícitamente subordinada a un plan argumentativo claro. En otras palabras: el texto procede de acuerdo a un procedimiento, a una serie de pasos asociados a ideas encadenadas entre sí que van cumpliendo una función precisa dentro del texto. Un ejercicio interesante para conocer y entender estos procedimientos es el de describirlos. Por ejemplo:

Realiza una afirmación contextual que “prepara el terreno” para exponer una idea específica. →	“Suele afirmarse que los niños de esta época *vienen más inteligentes*. Esto es, que logran interactuar más eficazmente que los niños de otros tiempos – e incluso que los adultos – con la realidad, muy especialmente en lo que se refiere al manejo de las herramientas tecnológicas. Hasta se ha llegado a afirmar que, dada la alta eficacia comparativa de los niños y los jóvenes frente al universo de las pantallas, la propia asimetría entre las generaciones se ve alterada o trastocada.
Expone una idea. →	Esta idea, sin embargo, esconde una falacia: se sitúa en un nivel de análisis que naturaliza el escenario de “lo tecnológico” viéndolo como un mero desafío cognitivo, sin trasfondos políticos. Las computadoras, como puede constatar cualquiera que las haya utilizado, no están pensadas para un usuario racional que opera por medio de categorías lógicas y esquemas deductivos, sino que proponen permanentemente un acercamiento intuitivo, de tanteo y error, casi lúdico.
Analiza la idea. →	Las advertencias permanentes que solicitan confirmación (“*¿está seguro que desea eliminar este archivo?*”), la interfase netamente visual que prescinde todo lo posible de los textos y la sensación de manipulación que subyace al manejo de ventanas y recuadros móviles son características de ese escenario que explican la eficacia de los niños frente a las computadoras con mejores argumentos que una supuesta “mejora genética” dada por sentada tácitamente que haría que ahora los chicos *vengan más inteligentes*”.[3]

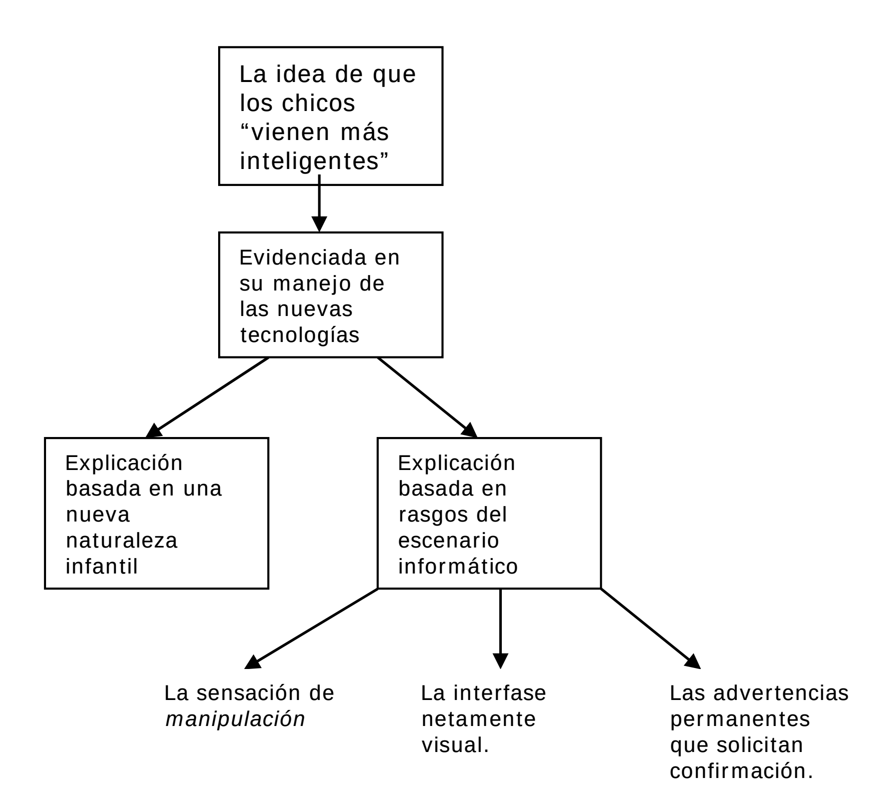
[3] Brailovsky, D.: " Los chicos vienen cada vez más inteligentes", Revista La Tía, Cuadernos de Pedagogía de Rosario, segunda época, Nro. 10, diciembre de 2012 (disponible online en: http://www.revistalatia.com.ar/archives/1508).

Como puede verse en el ejemplo, el fragmento tiene un procedimiento nítido, que aparece descripto en los recuadros laterales: realiza una afirmación contextual que “prepara el terreno” para exponer una idea específica, expone la idea anticipada y finalmente la analiza, mostrando tres rasgos que la fortalecen.

La micro-estructura “anticipación → afirmación → análisis” constituye una secuencia muy habitual en los textos académicos. Casi cualquier texto la emplea muchas veces, ya sea para anticipar y comentar ideas propias o para presentar citas textuales o ideas tomadas de otros textos. En este último caso, además, el uso de esta estructura argumentativa ayuda al escritor a inscribir las citas dentro de su plan argumentativo y establecer así un diálogo más fluido con el marco teórico que emplea.

En estrecho diálogo con la “lectura de estructuras” y con los “disparadores textuales” previamente presentados, el dispositivo de “texto planificado” consiste en enseñar esta estructura a los estudiantes, analizar juntos varios ejemplos, y emplearla al final de la clase para producir individualmente un texto que exponga alguna idea fuerte trabajada en la misma. Dada la consigna, entonces, los estudiantes producirán textos que giran en torno a los mismos temas y se proponen responder a una estructura bien pautada. Sin embargo, no habrá dos textos idénticos: todos serán diferentes. Producidos los textos, que por ser breves (apenas tres párrafos, en general) pueden confeccionarse en poco tiempo, podrán leerse algunos ejemplos y/o el docente podrá llevárselos para ofrecer comentarios individuales.

Una dificultad que se ha presentado en ocasiones al trabajar con este dispositivo es que a los estudiantes les resultó difícil aplicar la lógica “anticipación → afirmación → comentario” a la confección del texto si no tenían bastante claro el conjunto de elementos que compondrían el texto. En estos casos, la realización de gráficos o diagramas resultó de buena ayuda. Para el caso de la idea presentada en el texto anterior, por ejemplo, un esquema posible para discutir previamente a la elaboración de un texto sería el siguiente:



Antes de confeccionar un texto que se estructurará sobre la secuencia "anticipación → afirmación → comentario", entonces, los estudiantes podrán esbozar un esquema de las ideas que estarán contenidas en el breve texto. De este modo, disponen de una doble planificación del texto: en su estructura y en su contenido. El llamado "pánico de la hoja en blanco" (cf. Bustamante y García, 2004) se ve entonces aligerado por la explicitación de los recursos de la escritura.

Fragmentos bibliográficos y lectura compartida con cañón-libro y pizarrón cuaderno

Las consideraciones acerca de la extensión de los textos y su "efecto psicológico" nos impulsaron a explorar dispositivos que articulen de distintos modos prácticas de lectura de fragmentos breves dentro de la organización de la clase: es el caso del **dispositivo de fragmentos bibliográficos** y **lectura compartida con cañón-libro y pizarrón-cuaderno**.

Nombre del dispositivo	Fragmentos bibliográficos
Objetivo	Promover un uso significativo de la bibliografía trabajada en la materia, mediante la puesta en diálogo de la voz de los autores con las elaboraciones propias de los estudiantes. Ejercitar dinámicas de selección y jerarquización de citas textuales. Propiciar un acercamiento a los temas trabajados a partir de la discusión abierta y problematizadora de los textos.
Descripción	Se les reparte a los estudiantes fragmentos de textos tomados de la bibliografía de referencia de la materia que estén vinculados al tema que se trabajará a lo largo de esa clase. El docente propone un debate a partir de un problema disparador y los estudiantes realizan un uso estratégico de los fragmentos trayéndolos a la discusión cada vez que consideren que eso sea oportuno y que aporte al diálogo sostenido colectivamente.
Problemas usuales de las prácticas de escritura a los que se propone dar respuesta	Los estudiantes manifiestan a menudo la errónea concepción de que la extensión de un texto se encuentra directamente ligada a su calidad y pertinencia. El dispositivo promueve el trabajo profundo y significativo con textos breves que entran en discusión entre sí y con la voz de los estudiantes y docentes que van tejiendo el debate. Promueve además el hábito de selección pertinente de citas, aspecto que suele ser poco trabajado pero que resulta ineludible a la hora de leer y escribir textos académicos.

Se trata del uso de fragmentos de un material bibliográfico entregados a los estudiantes en recortes en papel al comienzo de la clase, con la consigna de “traerlos al debate” cuando resulte oportuno. El profesor recorta del material fotocopiado pasajes significativos del texto y los reparte entre los alumnos al comienzo de la clase. Se abrirá entonces un diálogo entre estudiantes y docente tomando como disparador algún tema o problema del programa, cuya bibliografía de referencia es precisamente aquella de la que se extrajeron los recortes. La propuesta para emplear estos retazos consistirá en darle un uso referencial estratégico: en el momento en que el fragmento que el estudiante tiene sea referido, o resulte oportuno traerlo a colación, pedirá la palabra y tomará la iniciativa de leerlo en voz alta. De este modo, el material bibliográfico

aparecerá hilvanado en la discusión grupal, traído en forma esporádica por los propios estudiantes, y enriquecerá el debate a la vez que se brinda la oportunidad de tener un primer acercamiento a las ideas que allí se discuten.

A fin de no caer en una lectura descontextualizada de los fragmentos, se vuelve de suma importancia que los estudiantes puedan contar con la guía del docente, quien conoce el contexto de enunciación de las citas trabajadas, así como que los estudiantes tomen contacto con los textos completos en algún momento posterior a la discusión planteada. Consideramos que esta consigna de trabajo se erige como una manera significativa de acercar un conjunto de visiones sobre un tema a los estudiantes.

Veamos un ejemplo. Los estudiantes de un curso de Pedagogía recibieron fragmentos del libro de Silvina Gvirtz *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*.[4] El profesor llevó además varios cuadernos de distintas épocas y comenzó a mostrar ejemplos de los modos de uso de los mismos. En forma articulada, las reflexiones que proponía el análisis del material empírico se fueron enriqueciendo con algunos aportes de los fragmentos del texto. Consultados a posteriori de esta experiencia, varios estudiantes expresaban que, tras discutir en clase algunos aspectos del texto y ver que podían servir para pensar con mejores herramientas el uso concreto de los cuadernos de clase, la lectura les resultó más significativa.

Este dispositivo, si bien no implica directamente un trabajo de escritura, replica o recupera algo de los procedimientos que están presentes en la escritura académica, en tanto ésta requiere poner en diálogo la voz de los autores de referencia con las elaboraciones propias de los estudiantes que se acercan a esa bibliografía. También la propuesta ejercita la lectura selectiva, familiarizando a los estudiantes con la práctica de escoger citas e incorporarlas pertinentemente para dar fuerza o legitimidad a sus textos.

Una variante de esta propuesta que hemos implementado ha sido la siguiente: se ofrece al grupo una variedad de lecturas posibles sobre un mismo tema, que será tratado en la clase. Cada estudiante escogerá y leerá alguno de los textos disponibles y elegirá algunas citas para destacar y poder comentar luego en el encuentro. La clase se desarrollará, entonces, intercalando los comentarios de los estudiantes sobre sus

---

[4] Gvirtz S.; *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*, Buenos Aires: Eudeba, 1999.

lecturas y citas destacadas. Este modo de trabajo desafía de alguna manera el mandato tradicional de las clases universitarias en las que todos deben leer lo mismo, propiciando que cada estudiante busque, seleccione y jerarquice el material bibliográfico en función de sus intereses y de los argumentos que pretende sostener y fundamentar con la voz de los autores de referencia en la materia.

Nombre del dispositivo	Lectura y escritura compartida con cañón-libro y pizarrón-cuaderno.
Objetivo	Trabajar profundamente a partir de una experiencia colectiva de lectura y escritura aprovechando la "intensidad" que surge del tratamiento riguroso y detallado de un texto muy breve. Producción de un nuevo texto elaborado por estudiantes y docentes de manera pública.
Descripción	En la pantalla que proyecta el cañón se muestran fragmentos de un texto que forma parte de la bibliografía del curso. Los fragmentos son breves pero contienen ideas complejas y centrales del asunto tratado. Se lee en voz alta el fragmento y se lo discute grupalmente. Paralelamente, en el pizarrón el profesor va esbozando las ideas que surgen del debate grupal. Arma esquemas o transcribe afirmaciones destacadas. Luego la pantalla se usa como cuaderno (con un archivo de texto), y se escriben grupalmente las ideas surgidas, a partir de sugerencias que los estudiantes dictan al docente. El borrador así creado se sube al blog de la materia (o se hace circular por e-mail) para que, para la siguiente clase, cada uno lleve una versión escrita mejorada.
Problemas usuales de las prácticas de escritura a los que se propone dar respuesta	Es muy poco usual que los docentes se permitan desnudar sus propios mecanismos de escritura. Este dispositivo permite que el profesor muestre su escritura en acción y socialice a través de la propia práctica sus habilidades y procedimientos escriturales. El análisis colectivo de un texto muy breve, a la vez, permite intercambiar y socializar "modos de lectura" al interior del propio grupo de estudiantes.

En este modo de lectura y escritura grupal, se proyectan en una pantalla con el cañón fragmentos de un texto que forma parte de la bibliografía del curso. Puede ampliarse el archivo de texto (en formato pdf o doc/docx) o bien seleccionarse algunos pasajes sobre una presentación en powerpoint (ppt) o prezi. Los fragmentos son breves, pero contienen ideas complejas y centrales del asunto tratado. Se lee en voz alta el fragmento y se lo discute grupalmente. ¿Qué idea subyace a la cita? ¿Desde dónde se está proponiendo esa idea? ¿En diálogo tácito con qué otras ideas? ¿Cómo se inscriben estos asuntos dentro de los debates teóricos, históricos o políticos del campo en el que surgen? Paralelamente, el profesor va esbozando en el pizarrón las ideas que surgen del debate grupal; es decir que mientras en la pantalla se lee, en el pizarrón el docente confecciona un apunte personal del debate, en forma pública. En la pantalla sigue disponible la cita. En el pizarrón, el profesor arma esquemas de ideas, transcribe afirmaciones destacadas de los alumnos, une con líneas ideas sueltas cuya relación se va poniendo en evidencia, jerarquiza las distintas ideas reordenándolas en el espacio gráfico del pizarrón. Este ejercicio se repite en dos o tres fragmentos de la bibliografía que van agregando elementos al esquema del pizarrón, hasta que se ha obtenido un sistema conceptual susceptible de ser volcado a un texto.[5]

En la siguiente fase de la actividad, la pantalla deja de usarse para leer, y pasa a emplearse como soporte de la escritura: se usa como “cuaderno”. Los estudiantes dictan al docente y éste va creando en la pantalla un primer borrador del texto que expondrá las ideas previamente discutidas. Podrá intervenir pidiendo que alguien exprese una redacción posible, a la que con los aportes de todos se le irán aplicando correcciones, ajustes, mejoras. El borrador así creado se sube al blog de la materia con la consigna de que, para la clase siguiente, cada uno lleve una versión escrita mejorada.

El resultado de esta escritura colectiva adolescerá seguramente de los desajustes y la falta de definición de estilo propia de un trabajo colectivo. Se podría decir que es una propuesta en muchos sentidos arriesgada, porque puede conducir a resultados inciertos, a la vez que expone y pone a prueba las habilidades escriturales y de coordinación grupal del docente. En muchos casos, sin embargo, ofrecerá una buena ocasión para que los estudiantes vivencien el proceso de confección de un texto a partir de un esquema de

[5] Este dispositivo permite hacer un uso alternativo de una tecnología o recurso que presenta gran versatilidad y que en otro lado hemos señalado como escasamente aprovechado y estudiado: el pizarrón (Brailovsky, 2011).

ideas que sirva como plan de escritura. Una operación que tantas veces ha sido puesta en un lugar oscuro, idealizado y mistificado se muestra así en su operatividad, atravesada de procedimientos prácticos que resultarán, probablemente, esclarecedores.

La reacción de los estudiantes durante la implementación de estas propuestas mostró un dato interesante: aunque el carácter colectivo de esta escritura diluye en alguna medida la sensación de autoría, muchos estudiantes expresaron haber terminado la clase "con muchas ganas de escribir". Un estudiante lo expresaba así en la reseña que realizó de una clase en la que se había empleado este dispositivo:

> "(...) creo que después de esta ensalada de ideas, más allá de que me fui un poco apabullado, también me fui con muchas ganas de escribir; de llegar a casa y hacer mi propia versión del texto. Aunque ya en casa, solo frente a la computadora, todo lo que en la clase parecía tan fácil y salía tan fluido, se me hizo un poco más cuesta arriba" (Extracto de reseña de clase de un alumno).

La expresión del alumno destaca las ganas de escribir que puede generar el "ver qué fácil es" cuando lo hace con la ayuda de un otro experto (en este caso, el profesor) y el paso – siempre difícil y desafiante – hacia la autonomía. Este momento de "intentar hacerlo solo" ha sido conceptualizado en las teorías de la enseñanza o del aprendizaje por medio de conceptos como andamiaje (Bruner, 1986), traspaso gradual de la acción (Rogoff, 1993) o zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1979) cuya enorme presencia en el léxico profesional suma evidencias en cuanto a la trascendencia de esta emancipación en el aprendizaje, en este caso de la escritura.

La experiencia de escribir para enseñar

Hemos sostenido que nuestra investigación se propuso indagar en la experiencia de escribir en la formación docente. Con esto entendemos que la escritura (y la lectura) pueden presentarse también en los espacios académicos como "lugares de experiencia" (Larrosa, 2003), en tanto, quienes escriben y leen, si toman dichas instancias como espacios vivenciales, aprenden a escribir mientras escriben, aprenden a leer mientras leen. Nuestros estudiantes transitan un proceso que los insertará en la comunidad profesional y académica, para lo cual los docentes debemos diseñar estrategias efectivas a fines de facilitarles el acceso a los códigos de la producción de textos propia de los marcos disciplinares de los que formamos y formarán parte. Para eso, es posible que

nuestras prácticas de escritura requieran ser profundizadas: vale decir, para ayudar a nuestros estudiantes a escribir mejor los docentes tendremos que comprometernos a escribir más, con ellos, frente a ellos, para ellos.

Los dispositivos aquí presentados implican activamente a los docentes en la experiencia de escribir en la formación. *Experiencia de escribir* como un momento de una trama que no está cerrada, que se está dando en un lugar concreto, situado en el espacio y en el tiempo, que incide en la subjetividad de quien la vivencia, que modifica, que permite transformarse, aprender, crecer. Quien escribe se sumerge en la vivencia de escribir con todas las posibilidades que brinda el contexto. Hay vivencias de escritura profundas, detenidas, de esas que permiten abstraerse. Las hay apresuradas, impacientes, utilitarias, estratégicas. Las hay en soledad o en compañía, con presiones o sin ellas, las hay que sorprenden, que aburren, que traen problemas o satisfacciones. Cada una de estas “vivencias de escritura” dejan sus marcas en los escritos de docentes y estudiantes. Las producciones textuales propiciadas por los dispositivos presentados, nos ofrecen algunas claves para entender más a nuestros estudiantes y para orientarlos en sus procesos de aprendizaje en pos de convertirse en docentes y en investigadores.

Bibliografía

- Álvarez Álvarez, C.: “La etnografía como modelo de investigación en educación”, *Gazeta de Antropología*, Nº 24, 2008.
- Álvarez Méndez, J.M.: *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid: Morata, 2008.
- Andrade Calderón, M.: "La escritura y los universitarios", *Universitas humanística,* no.68 julio-diciembre de 2009 (pp: 297-340).
- Anijovich, R. (Comp.): *La evaluación significativa,* Buenos Aires: Paidós, 2010.
- Anijovich, R. y C. González: *Evaluar para aprender. Conceptos e intrumentos*, Buenos Aires: Aique, 2011.
- Anijovich, R.: “Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes” *Archivos de Ciencias de la Educación*, AÑO 3, Nº 3, 2009 (pp: 45-54)
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, M.: "Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea", *Athenea Digital*, núm. 3: 72-92, primavera 2003.
- Bachelard, G.: *La formación del espíritu científico,* México: S.XXI, 1976.

- Bailey, F.: *Gifts and poison*, Great Britain: Oxford Basil Blackwell, 1971.
- Barrios Martinez, M. y Perez Abril, M.: "Cultura académica y escritura en la universidad, análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo", *Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior*, Colombia, 2007.
- Barrios, M.G.: "La lectura y la escritura en los procesos de apropiación y producción de conocimiento", *Memorias del Congreso Internacional Lectura: Para leer el siglo XXI,* Universidad del Tolima, Colombia, 2009.
- Barthes, R.: "La muerte del autor" en El susurro del lenguaje. Barcelona: Paidós, 1987.
- Bataille, G.: *Lo que entiendo por soberanía*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Baudrillard, J.: *Crítica de la economía política del signo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1974.
- Benveniste, L.: "La Evaluación del Rendimiento Académico y la Construcción de Consensos en Uruguay", *Documentos del PREAL*, marzo de 2000 - http://gteepreal.pe.tripod.com/docs/Benveniste.pdf
- Bojórquez Camacho, F.: "La escritura colectiva de textos; una experiencia didáctica con profesores del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa", Simposio Internacional Campos Emergentes en la Formación de profesionales de la educación, México, septiembre 2008.
- Bolívar, A.: "Mejora de los procesos de evaluacion", Ponencia impartida en el curso *La mejora de la enseñanza*, organizado por la Federación de Enseñanza de UGT de Murcia, 2000.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Buenos aires: Siglo XXI, 2003.
- Brailovsky, D. y C. Gerstenhaber: "La escritura en las carreras de formación docente: más allá del "copipasteo", Ponencia en *Segundas Jornadas Nacionales De Investigadores En Formación En Educación*, Instituto De Investigaciones En Ciencias De La Educación (IICE) – UBA 29 y 30 de Noviembre de 2010.
- Brailovsky, D.: "Estética, identidad y enseñanza de la escritura académica", *Revista científica de UCES*, vol. XXII, Nro. 2, primavera de 2008.
- Brailovsky, D.: "Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares, un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos", *Tesis de doctorado*, UdeSA, 2010.

- Brailovsky, D.: *El juego y la clase: apuntes críticos sobre la enseñanza post-tradicional*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2011.
- Brailovsky, D.: *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*, Rosario: Homosapiens, 2012.
- Braslavsky,C.: "Los conceptos estelares de la agenda educativa en el cambio de siglo", en : *Re-haciendo escuelas. Un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Bs. As.: Santillana, 1999.
- Bruner, J.: *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza, 1986.
- Bustamante, J. y M. García: "El ensayo periodístico: una propuesta didáctica", *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24, 2005 (pp.183-187).
- Camilloni, A. y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Carlino, P.: "El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", *Educere* - Año 008 - Número 026, 2005 (pp. 321-327).
- Carlino, P.: "La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable", *Acción Pedagógica*, Vol. 13, No. 1, 2004.
- Carlino, P.: "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte", *Revista de Educación*, núm. 336, 2005 (pp. 143-168).
- Carlino, P.: *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Casanova. M. A.: *La evaluación educativa*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, 1998 (pp.67-102).
- Cassany, D.: *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Castelló, M., Bañales Faz, G. y Vega López, N.: "Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Diciembre 2010 (pp. 1253-1282).
- Castorina, A.: "Las versiones del constructivismo ante el conocimiento instituido y las prácticas sociales" *Contextos de educación*, *5*, 2003 (pp.17-40).
- Cooley, N.: "Literary Legacies and Critical Transformations: Teaching Creative Writing in the Public Urban University", *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, Volume 3, Number 1, 2003.

- De Vincenzi, A., Garau, A. y A. Giacosa: “El docente universitario y las prácticas de escritura: un desafío para los espacios de formación”, III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Santiago de Chile, Feb-Mar de 2012. Disponible en: http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/1tarde/aula%203/171.pdf / cons. mar. 2012
- Díaz de Rada, A: “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?”, en Jociles, M.I. y Franzé, A.: *¿Es la escuela el problema?*, Madrid: Trotta, 2008.
- Domínguez Figaredo, D.: “Etnografía educativa más allá de la etnografía escolar. Trasvase de significados al ciberespacio”, *Qualitative Social Research*, 7(2), 2006.
- Edstrom, A.: “Research Note Students as Evaluators of Writing: Learning from What They Notice”, *Language Awareness*, Vol. 15, No. 1, 2006.
- Ellis, R.: “University student approaches to learning science through writing”, *INT. J. SCI. EDUC.*, VOL. 26, NO. 15, December, 2004.
- Escobar Guerrero, M.: *Educación alternativa: Pedagogía de la Pregunta y participación estudiantil*, (Prólogo de Paulo Freire), México: Facultad de Filosofía y letras-UNAM, 1990.
- Estienne, V. y P. Carlino: “Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva”, *Uni-pluri/versidad*, Vol. 4, No. 3, 2004.
- Estienne, V.: "Leer en la universidad. Un estudio exploratorio sobre las dificultades en el abordaje de la lectura de los alumnos ingresantes", *Revista Científica de UCES*, Volumen XII Nª 2- Primavera 2008.
- Ewald, F. y Fontana, A.: “Advertencia preliminar” a Foucault, M.: *Defender la sociedad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- Fenstermacher, G. y J. Soltis: *Enfoques en la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- Fernández March, A.: "Dilema del docente universitario frente al proceso de evaluación de los aprendizajes", Revista THZOECOEN Año 1, Nro. 2, 2008. Disponible en: http://www.uss.edu.pe/investigacion/tzhoecoen/pdfs/articulos/tzhoe%20II/dilema_del_docente_universitario.pdf
- Foucault, M. “¿Qué es un autor?” en *Entre filosofía y literatura*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Freire, P. e A. Faúndez: *Hacia una pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez*, Buenos Aires: La Aurora, 1986.

- Galí, A.: *La medida objetiva del trabajo escolar*, Madrid: Aguilar, 1934.
- García, B., Granier, M. y otros: "Conocimiento, participación y autonomía en el discurso y en las prácticas de nuestros docentes de aula: una aproximación para la formación de docentes en ejercicio", *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, vol XXXIII, nro. 3, 2003 - Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27033305.pdf (descargado en junio, 2011).
- Gareca, D. A. ; Gestal, L. I.y Lombardo, E. A.: "Las investigaciones argentinas sobre escritura académica, período 1990-2010", V Congreso Marplatense de Psicología, septiembre de 2011.
- Geertz, C.: *La Interpretación de las culturas,* Barcelona: Gedisa, 1992.
- Giroux, H.: *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- Gluz, N.: "Política y subjetividad: debates desde las experiencias educativas alternativas" , XXIII Simpósio Brasileiro De Política E Administração Da Educação V Congresso Luso-Brasileiro De Política E Administração Da Educação I Colóquio Ibero-Americano De Política E Administração, 2007 – disponible en: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/360.pdf /cons. marzo 2013.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa,* Madrid: Morata, 1988.
- Guber, R.: *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001.
- Harf, R. Poniendo la planificación sobre el tapete. Disponible en http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo4/materiales/planificacion.pdf
- Hargreaves, A.: "Cuando vivimos en una época de test estandarizados es cuando más se requiere hacer una comunidad de aprendizaje", *Profesión docente*, No. 27, 2005 (pp. 64-69).
- Hymes, D.: "¿Qué és la etnografía?", en Velasco et al. (Eds.): *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid: Trotta, 1993.
- Ibáñez Bernal, C.: "Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 12, nro. 32, ene-mar 2007 (pp. 435-456).
- Jociles, M.I. y Franzé, A.: *¿Es la escuela el problema?*, Madrid: Trotta, 2008.

- Kohan, N.: "El marxismo como pedagogía de la pregunta", Conferencia del Seminario de inauguración de la Escuela Nacional Florestan Fernandes del Movimiento Sin Tierra (MST), 2007.
- Larrosa, J.: "El ensayo y la escritura académica", *Revista Propuesta Educativa*, Año 12, Nº 26, Buenos Aires: FLACSO, 2003.
- Lavelle, E.: "The Quality of University Writing: a preliminary analysis of undergraduate portfolios", *Quality in Higher Education*, Vol. 9, No. 1, 2003.
- Leach, E.: *Sistemas políticos de la alta Birmania. Estudio sobre la estructura social Kachin*, Barcelona: Anagrama, 1976.
- León Cascón, J.: "La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector", *Infancia y aprendizaje*, Nº 56, 1991 (pp. 51-60).
- Litwin, E.: "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza", en Camilloni, A. y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Lizcano, E.: *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*, Buenos Aires: Biblos, 2009.
- López, M.: *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2008.
- Martins, J.: *Na Perspectiva de Vigotsky*, Sao Pablo: Cefil, 1999.
- Masson, L.: "Sobre tramos perdidos, villeros y pobres. Respuesta a los comentarios de Guber, Soprano y Frederic", *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* XXVIII, 2003.
- Mateos, M., Ruth Villalón, María José de Dios and Elena Martín: "Reading and writing tasks on different university degree courses: what do the students say they do?", *Studies in Higher Education*, Vol. 32, No. 4, August 2007.
- Menchón y otros <Colectivo *FilosofarconChicos*>: "Re-pensando la comunidad del aula a partir de la mayéutica socrática y del programa de Filosofía con Chicos", *XV Jornadas de Enseñanza de Filosofía*, Buenos Aires, Octubre 2008 – disponible en http://www.filosofarconchicos.com.ar/trabajos/comodidades_e_incomodidades.pdf (cons. jul 2011)[6]

[6] (Colectivo Filosofarconchicos conformado por Elena Aguirre, Ángeles Bruno, Yamila Buera, Aldana Carreira, María Laura Colombo, Diego Di Chiara, Victoria Soledad Heredia, Ángela María Menchón, Sebastián Enrique Sabatini, Leandro Szajnbaum, 2008).

- Morin, E.: "La epistemología de la complejidad", *Gazeta de Antropología*, Nº 20, 2004.
- Murillo Arango, G.: "La investigación cualitativa-etnográfica y el campo pedagógico", Documento de la Univ. de Medellín, disp. En la web institucional [descargado en jul. 2009]
- Murillo Fernández, M.: "La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad", Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua, Literatura y Ciencias Sociales (dir.: Anna Camps i Mundó y Teresa Ribas i Seix), Octubre de 2010.
- Ochoa Sangrador, J.: "Remedios frente a la "infoxicación". Papel de las fuentes de información secundarias", *Boletín De La Sociedad De Pediatría De Asturias, Cantabria, Castilla Y León,* 2006 (pp.46: 1-6).
- Orellana. I.: "La comunidad de aprendizaje en educación ambiental. Una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales", *Revista Tópicos en educación ambiental*, Mexique, vol 3 (7), 2001 (pp. 43-51).
- Ortiz Casallas, E.: "La escritura académica universitaria: estado del arte", *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 16, núm. 28, mayo-agosto, 2011 (pp. 17-41).
- Peirano, M. (org.): *O Dito e o feito. Ensaios de antropología dos rituais*, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- Pineau, P.: "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización", documento de *Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina*, UNLU, disponible en: http://www.histelea.unlu.edu.ar/ [descargado en jul. 2008]
- Ramírez, S.C.: "La pregunta pedagógica como instrumento de mediación en la elaboración de mapas conceptuales", en: Cañas, A.J.; Novak, J.D. (2006). Proceedings of the Second Conference on Concept Mapping. San José, Costa Rica, 2006.
- Rancière, J.: *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- Rockwell, E.: "Del campo al texto. Dilemas del trabajo etnográfico", en Jociles, M.I. y Franzé, A.: *¿Es la escuela el problema?*, Madrid: Trotta, 2008.

- Rockwell, E.: "Walls, Fences and Keys: the enclosure of rural indigenous schools"; en Lawn, M. y Grosvenor, I.: *Materialities of Schooling*, United Kingdom: Cambridge University Press, 2005.
- Rogoff, B.: *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Romero Loaiza, F.: "La escritura en los universitarios", *Revista de Ciencias Humanas* – UTP Colombia, Mayo de 2000. Disponible en Internet en: http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/romero.htm [descargado en junio, 2011]).
- Sánchez, J., F. Rodríguez, E. Urteaga y N. Morales, "La formación de instructores en una comunidad de aprendizaje", en S. Comboni, C. Cortés y X. Rodríguez (coord.), *La investigación educativa en México*, vol. II., México, COMIE/UPN, 2001 (pp. 70-79).
- Santibáñez Yáñez, C.: Notas sobre el problema del autor y su función. Acta Literaria Nº 29 (135-147), 2004.
- Serra, C.: "Etnografía escolar, etnografía de la educación", en *Revista de Educación*, núm. 334, 2004. (pp. 165-176).
- Skliar, C.: *La escritura. De la pronunciación a la travesía*, Colombia: Babel Libros, 2012.
- Skliar, C.: *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.
- Souto, M.: "Las Formaciones Grupales en la Escuela", Buenos Aires: Paidós Educador, 2000.
- Splitter, L. y Sharp, A.: *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires: Manantial, 1996.
- Torres, R.M.: "Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje". Documento presentado en el *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Barcelona Forum 2004.
- Trigos-Carrillo, l. y J. Lopera-Moreno: "Modelo Cognitivo Pedagógico de la Escritura en Educación Superior", *VI Congreso Universitario de Docencia Universitaria*, Lima, 2010.
- Turner, V. *The ritual process, structure and anti-structure*, NY: Aldine de Gruyter, 1968.
- Uribe-Álvarez, G. & Camargo-Martínez, Z.: "Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana", *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 2011 (pp.317-341).

- Van Dijk, T.: *La ciencia del texto*. Madrid: Paidós, 1989; Álvarez Muro, A.: "Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana", *Estudios de Lingüística del Español*, Volumen 15, 2001.
- Vázquez, A. y M. Matteoda (eds.): *Escribir en la escuela*, Río Cuarto: Editorial de la Fundación UNRC, 1999.
- Velasco Maillo, H., F. Javier García Castaño & Á. Díaz de Rada (Eds.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid: Trotta, 2003.
- Velasco, H. (coord.): "La antropología como pasión y como práctica", *Ensayos in honorem Julian Pitt-Rivers*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2004.
- Vigotsky, L.: *Pensamiento y Lenguaje*, Bs. As.: Paidós, 1989
- Villegas Durán, L.: "Formación de docentes universitarios. Modelo de aproximación teórico para su comprensión", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXVIII, Núm. 3-4, 2008 (pp. 67- 93).
- Vizcarrondo, G., Delgado, C. y Rojas, M.: "Estrategias de aprendizaje para motivar a alumnos a la participación activa en el aula de clases en la escuela de relaciones industriales de la facultad de ciencias económicas y sociales", Universidad de Carabobo, Campus Barbula, VII Reunión Nacional de Currículo I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior Caracas, 9-13 de abril de 2007.
- Vygotsky, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Buenos Aires: Grijalbo, 1979.
- Wittrock, M.: *La investigación en la enseñanza*, III. Profesores y alumnos, Barcelona: Paidós, 1990.
- Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.: *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de la Guías Docentes de las Materias,* Madrid: Narcea, 2010.
- Zambrano Leal, A.: "Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu", *Revista Venezolana de Educación* (*Educere*) [online] vol.9, n.29, 2005.
- Zambrano, M.: "Dos fragmentos acerca del pensar" En Revista Orígenes, Año XIII, La Habana, Nº 40, 1956.
- Zambrano, M.: "Dos fragmentos acerca del pensar", en *Revista Orígenes*, Año XIII, La Habana, Nº 40, 1956.

- Zimmerman, M.: "Las concepciones sobre el aprendizaje infantil en el contexto de la formación docente", Investigaciones en Psicología, Facultad de Psicología-UBA. Año 10 Nº 1, 2005.
- Zuleta Araujo, O.: "La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje", *Revista Venezolana de Educación* (Educere), vol.9, no.28, 2005 (pp.115-119).